

**Análise das relações interpessoais dos docentes de educação especial com os outros “atores”:  
um estudo em escolas municipais do campo**

Analysis of the interpersonal relationships of special education teachers with other “actors”:  
a study in municipal schools in the countryside

Análisis de las relaciones interpersonales de los docentes de educación especial con otros “actores”:  
un estudio en escuelas municipales del campo

Osni Oliveira Noberto da Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo foi conhecer, através da ótica dos professores de Educação Especial, as suas relações interpessoais com os diversos atores que influenciam direta ou indiretamente com o seu trabalho. Os onze professores que participaram da pesquisa estavam dentro do seguinte critério: que tenham trabalhado como professor de Educação Especial em escolas da zona rural de um dos nove municípios integrantes da região do Piemonte da Diamantina, estado da Bahia. Os resultados indicaram que na realidade estudada a relação entre os professores de Educação Especial e os diversos sujeitos que interferem diretamente seu trabalho pedagógico foram considerados satisfatórios. Deste modo, para que ocorra a superação (ou pelo menos contorno) de muitos dos problemas, é necessário que haja uma boa relação entre os professores de Educação Especial e os alunos com deficiência, mas também com os outros que atuam e/ou influenciam diretamente no dia a dia da instituição educacional, principalmente: os pais e mães dos alunos, os docentes das salas de aula regular, o(a) diretor(a) da escola, o(a) secretário(a) municipal de educação, o(a) coordenador(a) pedagógico e os outros funcionários da escola (pessoal da portaria, limpeza, merenda etc.).

**Palavras-Chave:** Educação do Campo; Educação Especial; Trabalho Docente.

**Abstract:** The purpose of this paper was to know, through the perspective of Special Education teachers, their interpersonal relationships with the various actors that influence directly or indirectly with their work. The eleven teachers who participated in the research were within the following criteria: that they had worked as a teacher of Special Education in rural schools in one of the nine municipalities in the Piedmont region of Diamantina, state of Bahia. The results indicated that in the studied reality the relation between the Special Education teachers and the several subjects that directly interfere their pedagogical work were considered satisfactory. Thus, in order to overcome (or at least outline) many of the problems, there must be a good relationship between Special Education teachers and students with disabilities, but also with others who act and / or influence directly in the day-to-day life of the educational institution, mainly: the parents and the mothers of the students, the teachers of the regular classrooms, the school principal, the municipal secretary of education, a pedagogical coordinator and other school staff (conciierge staff, cleaning, snacks, etc.).

**Keywords:** Field Education; Special Education; Teaching Work.

**Resumen:** El objetivo de este artículo fue conocer, a través de la óptica de los profesores de Educación Especial, sus relaciones interpersonales con los diversos actores que influyen directa o indirectamente con su trabajo. Los

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de estudos, pesquisa e extensão em Educação Especial e Educação Física adaptada (GEPEFA).

once profesores que participaron en la investigación estaban dentro del siguiente criterio: que hayan trabajado como profesor de Educación Especial en escuelas de la zona rural de uno de los nueve municipios integrantes de la región del Piamonte de Diamantina, estado de Bahía. Los resultados indicaron que en la realidad estudiada la relación entre los profesores de Educación Especial y los diversos sujetos que interfieren directamente su trabajo pedagógico se consideraron satisfactorios. De este modo, para que ocurra la superación (o por lo menos contorno) de muchos de los problemas, es necesario que haya una buena relación entre los profesores de Educación Especial y los alumnos con discapacidad, pero también con los demás que actúan y / o influyen directamente en el día a día de la institución educativa, principalmente: los padres y madres de los alumnos, los docentes de las aulas regulares, el (a) director (a) de la escuela, el secretario municipal de educación, el (a) a coordinador (a) pedagógico y los demás funcionarios de la escuela (personal de la orden, limpieza, merienda, etc.).

**Palabras clave:** Educación del Campo; Educación Especial; Trabajo Docente.

## Introdução

O presente artigo é parte integrante de pesquisa de doutorado realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. A importância desse estudo é demonstrada em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que no Brasil residem mais de 45 milhões de pessoas com algum tipo deficiência, o que equivale a 23,9% da população total do país, sendo cerca de 26 milhões de pessoas do sexo feminino e 19 milhões do sexo masculino (IBGE, 2010).

Desse total, 7.132.347 pessoas com deficiência vivem no campo, o que corresponde a cerca de 15,63%. Além disso, o mesmo Censo apresentou um aumento exponencial de 56,50% das matrículas totais de alunos com deficiência em escolas do campo, em todo o território nacional (IBGE, 2010).

Diante disso, é inegável que uma atenção aos alunos com deficiência que vivem no campo precisa ser dispensada, principalmente, pelo poder público, através da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (que é o local de trabalho dos professores de Educação Especial nas escolas regulares), além de melhorar na infraestrutura da escola, entre outros aspectos inerentes as condições de trabalho docente.

A própria legislação nacional, como a Resolução CNE/CES nº 2 de 2008 que trata sobre as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, especificamente no inciso 5º, baliza as ações da Educação Especial:

§ 5º - Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008).

De acordo com Azevedo e Santos (2018) o campo, compreendido enquanto um importante espaço social, não deve ser analisado de uma forma isolada, haja vista que ele “faz parte do desenvolvimento da sociedade; faz parte do desenvolvimento do capital e das forças produtivas; faz parte da história de um povo com suas lutas e contradições” (p. 144).

Entretanto, para Gonçalves (2009) essa ainda não é uma realidade considerada comum, já que as políticas públicas “ignoram a diversidade das populações que vivem e trabalham no meio rural. Está em jogo a relação campo x cidade, em que o campo aplica as políticas produzidas na cidade e não se qualifica para produzir políticas que expressem suas próprias perspectivas” (p. 149).

Assim, pensar na materialização do processo de inclusão em escolas no campo, exige que todos os atores que direta ou indiretamente influenciam o ambiente escolar precisam estar em sintonia, de modo que

a boa relação entre estes indivíduos, tendo o aluno com deficiência sendo o elo que os une na construção do percurso pedagógico para o aprendizado é de suma importância. Para Fumegalli (2012), o convívio do aluno com deficiência com outras pessoas favorece as trocas afetivas, sociais, a derrubada de diversos pré-conceitos e a construção de práticas mais respeitadas e acolhedoras.

Deste modo, para que ocorra a superação (ou pelo menos contorno) de muitos dos problemas, é necessário que haja uma boa relação entre os professores de Educação Especial e os alunos com deficiência, mas também com os outros que atuam e/ou influenciam diretamente no dia a dia da instituição educacional, principalmente: os pais e mães dos alunos, os(as) docentes das salas de aula regular, o(a) diretor(a) da escola, o(a) secretário(a) municipal de educação, o(a) coordenador(a) pedagógico e os outros funcionários da escola (pessoal da portaria, limpeza, merenda etc.).

Assim, é importante questionar como está se dando a relação entre os professores de Educação Especial e os outros “atores” que compõem o ambiente escolar? Conseqüentemente, o objetivo do presente artigo foi conhecer, através da ótica dos professores de Educação Especial, as suas relações interpessoais com os diversos atores que influenciam direta ou indiretamente em seu trabalho.

### **Marco teórico: Relações interpessoais e sua importância no ambiente escolar**

De acordo com Oliveira e Soares (2019) as relações interpessoais dizem respeito as conexões e vínculos entre duas ou mais pessoas em um determinado contexto. Segundo os mesmos autores, no mundo contemporâneo é comum que as pessoas se relacionem com diversos sujeitos em seu ambiente de trabalho, com perfis, personalidades e maneiras de encarar o mundo diferentes. Deste modo é importante manter boas relações interpessoais no ambiente de trabalho, já que assim “o trabalho passa a ser feito de maneira mais prazerosa, surgindo e motivando a cooperação, através do compartilhamento de ideias, impulsionando tomadas de decisões e contribuindo positivamente para o ambiente de trabalho” (p. 7).

No que diz respeito ao ambiente escolar, Oliveira e Soares (2019), observaram que as relações interpessoais e a aprendizagem estão interligadas por características em comum, pois como a escola tem um papel fundamental na formação humana e social do indivíduo, conseqüentemente, as relações interpessoais que ocorrem no ambiente escolar são grandes responsáveis “pela formação de valores morais que os sujeitos realizam com o exterior, com formação de identidade através do meio e da ideologia na qual se está submerso e das pessoas com as quais se relacionam” (p. 8).

Ainda, segundo Oliveira e Soares (2019), se podemos compreender uma organização como um grupo social em que os integrantes tem papéis definidos, logo o espaço escolar precisa ser compreendido como um ambiente onde existe a mobilização dos atores que lá atuam e que fazem a escola acontecer. Assim, “não se pode deixar de evidenciar que cada um tem o seu papel e que limites também devem existir para que a colaboração aconteça de forma plena” (p. 11).

De acordo com Mosquera e Stobäus (2004) quando não existe um relacionamento satisfatório no ambiente escolar, o processo educativo todo acaba sendo prejudicado, pois “grande parte dos problemas que um docente enfrenta podem ser provenientes de um ambiente hostil, podendo este se tornar ainda mais hostil quando se trabalha com pessoas diversas” (p. 93).

Autores como Fumegalli (2012) deixam claro que o ambiente escolar pode ser um local de grande importância para ajudar os alunos na construção de valores que eles irão carregar pelo resto da vida. Esse ponto de partida de uma escola inclusiva para uma sociedade inclusiva, como citado por Salviano e Hachime (2017):

A inclusão, em sua amplitude, surge para quebrar movimentos segregacionistas antes impostos, buscando não somente a inserção de grupos que anteriormente estavam marginalizados, mas também o aprendizado e o desenvolvimento destes, por meio de uma educação renovada (...) Melhor explicando, a inclusão dos alunos, sejam eles com necessidades educacionais especiais ou não, nos sistemas de ensino só se efetivará conforme uma mudança radical, para que prevaleça uma educação de equidade e qualidade, e que abrace a diversidade, na qual o educador e os demais se tornam agentes responsáveis para a inclusão (p. 65).

Deste modo, garantir que as relações interpessoais ocorram, satisfatoriamente, na escola, possibilita o desenvolvimento de relações humanas mais sólidas, permitindo o diálogo, a troca de ideias e divergência de opiniões, possibilitando o crescimento de todos os envolvidos (OLIVEIRA; SOARES, 2019). Pensamento também defendido por Acosta (2010):

(...) as questões sobre a construção de uma cultura inclusiva estão presentes no cotidiano escolar e nos propõe refletir sobre essas diferenças, sejam elas de faixa etária, gênero, etnia, cultura, necessidades educacionais especiais, bem como desafiando os professores na realização de projetos, que contemplem as exigências que a ciência, a tecnologia e a diversidade no atendimento das necessidades especiais dos alunos nos colocam (p. 81).

Assim, para que a inclusão de fato ocorra no ambiente escolar, é importante que haja uma atenção especial tanto na formação dos educandos e nas propostas pedagógicas quanto no relacionamento entre os diferentes atores sociais que direta ou indiretamente influenciam na concretização da proposta inclusiva, pois segundo Duek (2007) “é imprescindível, nesse contexto, que o professor consiga enxergar o outro para além da sua deficiência, concedendo-lhe o lugar de um ser de capacidades e potencialidades, ao invés de ater-se à sua limitação, à sua dificuldade” (p. 66).

## Metodologia

Este é um estudo de caráter exploratório, que de acordo com Gil (2010) consiste em desenvolver, esclarecer e (des)construir conceitos e ideias, podendo assim auxiliar no levantamento de hipóteses ou formulação de questões para pesquisas futuras.

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário com múltiplas alternativas, que de acordo com Gil (2010, p. 124), é uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O local da pesquisa foi no território de identidade conhecido como Piemonte da Diamantina, composto por nove municípios, a saber: Caém, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Ourolândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas e Várzea Nova, que juntos somam de cerca de 217 mil habitantes, sendo que quase 40% dessa população mora no campo (IBGE, 2017).

Segundo dados coletados junto às secretarias de educação dos municípios, no ano de 2017, quinze professores atuaram com Educação Especial em Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas do campo. Desse total, onze participaram, compondo assim o universo deste estudo.

É importante informar que a pesquisa apresentada neste artigo é parte integrante de estudo submetido ao Comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade do Estado da Bahia (CEP/UNEB) e aprovada através do parecer nº 2532.689.

### **Análise e discussão dos dados**

Antes de entrar na análise das respostas referentes as questões propostas para o estudo, é importante apresentar um breve perfil acerca dos onze professores participantes do estudo. Dez deles são do sexo feminino e apenas um do sexo masculino, com idades que variaram entre 26 a 50 anos.

Os professores de Educação Especial foram indagados acerca de como consideram a sua relação com os outros sujeitos que direta ou indiretamente influenciam seu trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais. Cada um(a) deles(as) categorizou a relação com os indivíduos apresentados dentro das opções: “Excelente”, “Boa”, “Regular” e “Ruim”.

A primeira questão diz respeito a relação com os alunos com deficiência que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais. Para todos os professores a relação foi considerada positiva, já que 54,54% das respostas consideram como “excelente” e 45,45% qualificaram como “boa”. Os dados permitem inferir que existe uma relação de empatia e afetividade entre os docentes de Educação Especial e seus alunos com deficiência.

Essa é, sem dúvida, a mais próxima e mais importante de todas. Segundo Fontana (1996) é o adulto que apresenta à criança os conceitos científicos, desde os mais elementares, perpassando por significados e condutas mais rígidas dentro do meio social onde coexistem. Deste modo, o aluno, desde cedo, consegue se utilizar desse aprendizado, agindo de forma consciente e reflexiva, com vistas a organizar e direcionar seu pensamento.

De acordo com Lima e Cupolillo (2006), a relação entre professor e aluno é semeada dentro de um campo de interação, comunicação e mediação, essenciais para o processo de aprendizagem e a própria inclusão da criança. Isto porque é pelo processo de mediação de um adulto, neste caso, o professor, que “a criança começa a conhecer o mundo ao seu redor, a produzir significado e sentido subjetivo sobre suas ações e assim passa a se constituir como sujeito nas relações intersubjetivas que estabelece ao longo de sua vida (LIMA; CUPOLILLO, p. 274).

Ribeiro (2017) atribui à afetividade a função de contribuir no desenvolvimento do aluno, além de lhe possibilitar um acréscimo na sua confiança. A autora, estudando a inclusão de alunos com deficiência visual, concluiu, então, que a afetividade do professor contribuiu para que o aluno se sentisse respeitado, amado, valorizado e, conseqüentemente, motivado e propenso a aprender.

Entretanto, Lima e Cupolillo alertam para o fato de que, da mesma forma que as emoções servem como via catalisadora para o aprendizado do aluno, a falta de afetividade ou até dificuldade na relação entre ele e o professor, pode servir para dificultar ou acabar de vez com uma proposta educacional:

A relação professor-aluno se desenvolve no espaço das emoções, e as dificuldades podem acontecer nas interações que acabam por produzir no aluno a dificuldade em aprender e no professor a dificuldade de como ensinar esse aluno que supostamente não aprende. Assim, a rejeição e a indiferença passam a constituir essa relação na qual sentimentos como impotência e incapacidade se produzem nos dois lados e prejudicam a comunicação entre professor e aluno (p. 271).

No caso da educação do campo, Cardoso e Oliveira (2016), em seu estudo, observaram que em alguns casos, essa proximidade ocorre com mais facilidade porque muitos professores moram na mesma localidade rural que o aluno, fazendo com que eles se compreendam como pertencentes e responsáveis pelo desenvolvimento dos alunos na escola na qual trabalham.

Porém, pouco ou nada adianta, especificamente, quando se trata da educação de alunos com deficiência, se a família não estiver em sintonia com o professor, não colocando resistência ou evitando encarar a condição do aluno.

Assim, voltando a análise das questões, quando indagados acerca da sua relação com os pais e mães de seus alunos com deficiência. Os dados apontam que 63,63% consideraram essa relação como sendo “excelente”, 27,27% dos professores consideraram “boa” e somente 9,09% consideram a relação como sendo “regular”. Nenhum professor assinalou a opção “ruim”. É possível inferir que a relação dos docentes de Educação Especial com os pais e mães dos seus alunos é positiva.

A própria superproteção de pais e mães muitas vezes acaba prejudicando o desenvolvimento do filho com deficiência, na medida em que evitam ou atrasam a entrada da criança na escola, não confiam na capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento dele, como explicado por Hollerweger e Catarina (2014):

Antigamente, os pais não colocavam seus filhos “especiais”, cedo na escola, pois acreditavam que estes não teriam capacidade de aprender, de se desenvolver e de se relacionar com as demais crianças. Viviam no “achismo” de que a criança seria eternamente repleta de limitações. Que o máximo que poderiam fazer seria levá-la regularmente a médicos para acompanhar seu estado de saúde. Esses filhos que “fugiam do padrão comum” viviam segregados da vida social, eram tidos como anormais, sem nenhuma capacidade intelectual, espiritual, física, psíquica, etc. Eram rotulados como incapazes de terem uma vida saudável e comum. Quando os pais descobriam que eles precisavam também frequentar escolas, espaços sociáveis de interação, na maioria dos casos já era um pouco tarde e muitas habilidades que poderiam ter sido desenvolvidas se perderam (HOLLERWEGER; CATARINA, 2014, p. 3).

De acordo com vários autores como Reis (2012) e Leite (2016), o envolvimento dos pais na rotina dos filhos na escola e no trabalho do professor de Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncionais é essencial para que o docente possa atuar de forma mais segura e tranquila.

E ainda, segundo Reis (2012) a escola precisa estimular as famílias dos alunos para participarem da construção do projeto pedagógico, expondo assim seus interesses e dúvidas acerca da educação de seus filhos. Isso vai além de apenas proporcionar o espaço de discussão, mas “a própria escola deve articular os seus recursos institucionais, de forma a assegurar que as reflexões, os debates, as propostas etc. possam promover o desenvolvimento social por meio de práticas pedagógicas educativas efetivas” (REIS, 2012, p. 40).

Fazendo um paralelo com um estudo de Caiado et al (2013), que analisaram o trabalho de professores de Educação Especial que atuam em escolas do campo de um município no estado de São Paulo, os resultados indicaram que, na realidade estudada, foi observado um forte movimento das famílias

de alunos com deficiência que moram no campo, na busca de melhorias no que diz respeito a educação de seus filhos:

Professores e coordenadores relataram histórias familiares de muita luta e sacrifício para que seus filhos estudassem se possível perto de casa, no campo. Houve relatos sobre pais que enfrentam duras distâncias para os atendimentos clínicos ou pedagógicos oferecidos na cidade (p. 4400).

O professor de Educação Especial atua com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais que correspondem o seu público-alvo, nas Salas de Recursos Multifuncionais. Este atendimento serve tanto como apoio pedagógico ao conhecimento formal adquirido junto aos docentes da sala regular quanto ao aprimoramento e aprendizado de tarefas referentes as atividades da vida diária, adaptadas a cada necessidade da criança.

Esse serviço funciona, tradicionalmente, no turno oposto ao qual o aluno frequenta a sala de aula regular. Assim, a relação entre o docente que atua no AEE e os da sala regular precisa ser harmoniosa, para potencializar o melhor aprendizado para o aluno com deficiência.

Desta forma foi perguntado aos professores participantes do estudo, como eles avaliam a sua relação com os professores que atuam nas salas de aula regular da escola. De acordo com os dados, 81,81% dos docentes classificaram a relação como “boa”, 18,18% consideram com “excelente” e apenas 9,09% consideram a relação como “regular”. Nenhum docente assinalou a opção “ruim”. Essa apresentou a maior porcentagem de respostas na opção “bom”, o que demonstra que a relação, apesar de satisfatória, ainda tem margem para melhora.

Diversos estudos, como Caiado et al (2013), Poker et al (2015) e Fernandes (2016) se debruçaram a analisar essa interação, tanto nos benefícios da boa relação, quanto os problemas decorrentes da falta de sintonia nesses dois tipos de professores.

Caiado et al (2013), estudando o trabalho de professores de Educação Especial que atuavam em escolas do campo de um município do interior do estado de São Paulo, através de uma entrevista aplicada a 30 professores e gestores, observaram dificuldades entre os professores da sala regular e os alunos com deficiência, muito por conta do receio deles em atuar com alunos aos quais eles não se sentem preparados. Alguns relatos indicaram um bom relacionamento entre o professor da Sala de Recursos Multifuncionais e o docente da sala regular, apesar de algumas escolas ainda segregarem o professor de AEE do resto do corpo docente.

Já o artigo de Poker et al (2015) apresentou um estudo com noventa e oito professores da rede pública que participaram de um curso de Especialização a distância na área de Educação Especial, também observou a importância que o professor da sala regular tem ao manter uma boa relação de parceria com o docente da Sala de Recursos Multifuncionais.

Nesta direção, a ação do professor das SRM deve ser estrategicamente planejada em parceria com o professor da sala regular, de maneira a atender as necessidades educacionais de seus alunos, identificando os melhores caminhos que favorecem seu desenvolvimento para a superação das barreiras e garantindo a acessibilidade curricular (p. 58).

A pesquisa de Fernandes (2016) teve como objetivo analisar a relação entre o saber e a prática dos professores que atuam nas salas de aula regular e salas de recursos multifuncionais de cinco escolas e duas unidades pedagógicas localizadas em quatro ilhas do município de Belém, no estado do Pará.

A metodologia do estudo utilizou uma pesquisa de campo com quatro coordenadores pedagógicos, quatro professoras de SRM cinco docentes de sala regular. Os resultados indicaram que foi observada uma dificuldade latente dos professores em ensinar, tanto os alunos com e sem deficiência. Além disso foi percebida uma colaboração entre os dois tipos de professores, mas uma reclamação de que ocorre poucas vezes por semana, por conta da demanda.

Voltando aos dados da pesquisa deste artigo, também foi indagado aos professores acerca da opinião sobre outros profissionais que atuam mais ligados a gestão da instituição escolar. No que diz respeito a relação com o(a) Diretor(a) da escola, 63,63% dos professores consideram como “bom” e 36,36% consideraram como “excelente”. Nenhum professor afirmou ter uma relação “ruim”.

De acordo com Oliveira e Soares (2019) para a manutenção do bom relacionamento entre os atores dentro do espaço escolar é importante que o diretor ajude de forma determinante no cumprimento dos objetivos pedagógicos da escola, através da integração dos setores nas tomadas de decisões, na organização e coordenação das demandas educativas e administrativas, ajudando a trabalhar as diferenças e proporcionando o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

No que se refere a relação dos professores com o(a) Secretário(a) municipal de educação, 72,72% consideram como “bom”, 18,18% consideraram “excelente” e 9,09% opinaram como “regular”. Nenhum professor assinalou a opção “ruim”.

No que se tange a relação dos professores entrevistados com o seu respectivo Coordenador(a) pedagógico(a), os dados levantados demonstram que 54,54% deles consideram a relação como “bom”, 36,36% consideraram “excelente” e 9,09% consideraram “regular”. Nenhum docente marcou ter uma relação “ruim”.

De acordo com Freschi e Freschi (2013) quando existe uma relação satisfatória de comunicação e respeito entre a equipe escolar tudo funciona melhor pois “as normas são discutidas, as sugestões dadas pelos colegas são levadas em consideração e todos tentam usar uma mesma linguagem com seus alunos, o que faz com que eles não se sintam perdidos” (p. 3).

Sobre a relação dos docentes com os outros funcionários da escola, tais como o pessoal da limpeza, portaria, merenda, que influenciam também indiretamente o trabalho pedagógico, 45,45% dos professores afirmaram que consideram a relação como “excelente”. Outros 45,45% também consideraram como “bom” e somente 9,09% opinaram como “regular”. A opção “ruim” não foi marcada por nenhum docente.

Fazendo uma análise resumida foi possível observar que os docentes de Educação Especial consideraram que as suas relações interpessoais com os outros sujeitos da escola são, em sua maior parte, positivas. Autores como o de Silva e Guillo (2015) e Ribeiro (2017) reforçam o entendimento de que os complexos relacionamentos interpessoais entre professores, alunos, direção e funcionários da escola, podem influenciar diretamente no sucesso ou fracasso de uma proposta pedagógica, na eficiência do trabalho burocrático ou até na piora das condições de saúde dos atores que ali se relacionam.

Isso só robustece a importância de cada sujeito atuando em suas obrigações para o bom funcionamento da instituição educacional. Este também é o pensamento compartilhado por Amaral (2017), que acredita no “protagonismo de produção de conhecimentos que há no chão da escola, através de seus sujeitos lá imbricados: professores, coordenadores pedagógicos, estudantes, pessoal de apoio escolar e comunidade escolar como um todo” (p. 136).



Estudos empíricos como o de Caiado et al (2013), ao analisar o trabalho de professores de Educação Especial em escolas municipais do campo, reafirmam a força de uma equipe atuante e com interação satisfatória na busca de inclusão de alunos com deficiência:

Há uma equipe pedagógica com responsabilidade de coordenação presente, cujo foco de trabalho está nas questões relacionadas aos processos de “inclusão”, que abrangem os alunos com deficiência e transtornos do desenvolvimento, assim como uma atenta coordenação para a educação do campo. As pesquisadoras presenciaram a interação entre essas equipes de trabalho e o esforço coletivo para a superação das barreiras (arquitetônicas, de transporte, de comunicação, de atitudes), pois há alunos com deficiência nas escolas do campo (p. 4400).

Assim, os dados coletados e apresentados no presente artigo, aliados aos autores utilizados para balizar a discussão, nos permitiu inferir que a relação entre os docentes e os outros “atores da escola” pode ser considerada satisfatória, já que tal relacionamento é muito importante para a materialização da proposta de Educação Inclusiva.

De acordo com Oliveira e Soares (2019) a interação entre os diversos atores do ambiente escolar (alunos, professores e demais profissionais) se dará quando a aceitação, o respeito e o acolhimento forem considerados elementos essenciais. Assim, as relações interpessoais precisam buscar a afetividade e o respeito, para juntos contribuímos na humanização de um ambiente escolar de mais amor e de mais valorização do ser humano (FRESCHI; FRESCHI, 2013).

Nesse aspecto, Lima e Oliveira (2020) afirmam que o ensino público democrático vai alcançando sua finalidade, na medida em que a “escola se constitua em um espaço de pluralidade de vozes, em que os sujeitos sejam partícipes de realidades compartilhadas, pela inclusão, de maneira crítica e reflexiva, em processos de tomada de decisões acerca dos processos formativos em que estão inseridos” (p. 130).

## Considerações finais

Levando em consideração o objetivo deste artigo que foi conhecer, através da ótica dos professores de Educação Especial que atuam em escolas municipais do campo, as suas relações interpessoais com os diversos atores que influenciam direta ou indiretamente com o seu trabalho.

Assim, foi possível observar que na realidade estudada a relação entre os professores de Educação Especial e os diversos sujeitos que interferem diretamente seu trabalho pedagógico foi considerada satisfatória.

Entretanto, apesar de ter sido possível fazer paralelos com outros estudos é importante que as pesquisas sejam aprofundadas, buscando traçar mais relações no que diz respeito a autonomia docente, tomada de decisões, apoio da gestão, entre outros aspectos não explorados no presente artigo.

## Referências

- AMARAL, M. M. Políticas públicas de formação continuada de professores para a educação inclusiva no Brasil: o que temos para hoje? **Revista Educação, Artes e Inclusão**. v. 13, n. 3, 2017, 120-140.
- AZEVEDO, M. A.; SANTOS, S. R. dos. O Pronatec campo e o contexto do campo e da educação do campo no Brasil. **Revista debates insubmissos**, Caruaru, PE. Brasil, Ano 1, v. 1, nº 3, set./dez. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. 2008.

CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L.; PADILHA, A. C. Os professores de educação especial na educação do campo: análise do trabalho docente em escolas municipais. In: LOPES, A.; CAVALCANTE, M. A. da S.; OLIVEIRA, D. A.; HYPÓLITO, Á. M. (Orgs.). Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança. **Anais do II Encontro Luso Brasileiro**, novembro de 2013, Porto, Portugal. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas (p. 4390-4404).

CARDOSO, J. P.; OLIVEIRA, E. S. de. Qualidade de vida: um estudo com professores da zona rural em Rondônia. **Revista Farol**, Rolim de Moura – RO, v. 2, n. 2, p. 138-152, dez./2016.

DUEK, V. P. Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. 2006. 186 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

FERNANDES, A. P. C. dos S. O ser e o saber-fazer docente nas escolas das ilhas de Belém/PA. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 32-49, set./dez. 2016.

FONTANA, R. A. Cação. **Mediação Pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea).

FRESCHI, E. M.; FRESCHI, M. Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar. **Revista de Educação do IDEAU**. v. 8, n. 18, Julho - Dezembro 2013, Passo Fundo - RS.

FUMEGALLI, R. de C. de A. Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos? 2012. 50 f. **Monografia** (Especialização em Educação Especial) - Departamento de Pedagogia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.

GONÇALVES, G. B. B. Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente. 2009. **Tese** (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Rio de Janeiro.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOLLERWEGER, S.; CATARINA, M. B. S. A importância da família na aprendizagem da criança especial. **Revista de Educação do Ideau**. v. 9, n. 19, Janeiro – Junho. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. **Cidades**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/home-cidades>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro, 2011.

LEITE, E. de A. Inclusão escolar e deficiência intelectual: um estudo sobre a relação família, escola e trajetória escolar. 180 p. 2016. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade de Taubaté. Taubaté – SP.

LIMA, C. M. de.; CUPOLILLO, M. V. A Teoria histórico-cultural e a dialética inclusão/exclusão nas instituições de ensino. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 263-278, jul./dez. 2006.

LIMA, F. R.; OLIVEIRA, L. X. de. Um discurso sobre democratização da escola pública: contribuições à emergência do debate. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 3, 2020, Canoas, RS.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91-107.

OLIVEIRA, C. R. L. S. de; SOARES, L. A. de. A importância das relações interpessoais no ambiente escolar. 15 p. 2019. **TCC**. (Especialização em Gestão de Instituições Federais de Ensino Superior). Universidade Federal de Minas Gerais. Sete Lagoas.

POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. de O.; GIROTO, C. R. M. Análise de uma Proposta de Plano de Desenvolvimento Individual: o Ponto de Vista do Professor Especialista. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 1, p. 55-72, Jan./Jun., 2015.

REIS, V. A. dos S. O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais. 159 p. 2012. **Dissertação** (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.

**RIBEIRO, L. O. M.** A inclusão do aluno com deficiência visual em contexto escolar: afeto e práticas pedagógicas. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 1, 2017.

SALVIANO, R. B.; HACHIMINE, A. H. F. Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. **Educação**, v. 7, n. 2, p. 61-83, 2017.

SILVA, R. A. O.; GUILLO, L. A. Trabalho docente e saúde: um estudo com professores da educação básica do sudoeste goiano. **Itinerarius Reflectionis**, v. 11, n. 2, 20 dez. 2015.

Submetido em: 25.05.2021

Aceito em: 29.09.2021