



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MATHEUS LIMA DA GUIA

**PROJETOS DE VIDA DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

Feira de Santana – BA

2026

MATHEUS LIMA DA GUIA

**PROJETOS DE VIDA DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. David Moisés Barreto dos Santos

Feira de Santana – BA

2026

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

G971

Guia, Matheus Lima da

Projetos de vida de professores do Atendimento Educacional Especializado
/ Matheus Lima da Guia. – 2026.
86 f.: il.

Orientador: David Moisés Barreto dos Santos

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2026.

1.Educação inclusiva. 2.Atendimento Educacional Especializado (AEE).
3.Projeto de vida. 4.Práticas pedagógicas. 5.Formação de professores.

I. Santos, David Moisés Barreto dos, orient. II. Universidade Estadual de Feira de
Santana. III. Título.

CDU 376:371.13(814.2)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
e credenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)



MATHEUS LIMA DA GUIA

“PROJETOS DE VIDA DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 31 de março de 2026

Documento assinado digitalmente
gov.br DAVID MOISES BARRETO DOS SANTOS
Data: 01/04/2026 07:32:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. David Moises Barreto dos Santos Orientador/a – UEFS

Documento assinado digitalmente
gov.br SANDRELENA DA SILVA MONTEIRO
Data: 07/04/2026 22:04:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Sandrelena da Silva Monteiro Primeira/a Examinador/a – UFJF

Documento assinado digitalmente
gov.br CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA
Data: 15/04/2026 20:32:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Charles Maycon de Almeida Mota Segundo/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: APROVADO

Àquela versão de mim que começou este trabalho
e à versão que, agora, o encerra.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me conduzir ao propósito que estabeleceu para minha vida: a educação. Sou grato por sua sustentação em cada etapa deste processo, por renovar minhas forças e por suas infinitas bênçãos.

Aos meus pais, Jenivaldo e Eliete, meu profundo agradecimento por acreditarem no meu potencial e por investirem na minha formação desde os primeiros passos na educação infantil até o ensino superior. À minha tia, Luzia, que não poupou esforços para me apoiar e acolher na fase mais árdua desta jornada — o início do mestrado — sendo para mim uma figura materna mesmo nos momentos em que minha mãe esteve distante fisicamente, meu muito obrigado.

À minha noiva, Micaele, que foi meu alicerce seguro e a quem sempre pude recorrer para compartilhar aflições e sonhos, minha eterna gratidão.

Aos meus amigos, expresso um carinho especial a Íris Mariana, que me acompanhou desde a graduação e encarou comigo os desafios da pós-graduação, oferecendo o incentivo necessário todas as vezes em que pensei em desistir. Aos meus queridos "aproximados", que transformaram o receio de enfrentar uma turma nova em uma experiência leve, divertida e repleta de momentos especiais: vocês tornaram este caminho muito mais suave.

Ao meu orientador, David Moisés, pela parceria e compreensão ímpares. Sua orientação permitiu que esta experiência fosse leve e contribuiu significativamente para a minha formação acadêmica e pessoal.

Por fim, agradeço a todos os familiares, amigos e colegas de trabalho que, direta ou indiretamente, apoiaram e sonharam este sonho comigo. A todos vocês, o meu mais sincero obrigado!

*“Palavras são, na minha não tão humilde opinião,
nossa inesgotável fonte de magia.”*

- J. K. Rowling (Harry Potter)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender quais são os projetos de vida de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência e/ou neurodivergentes. A investigação que compõe esse trabalho foi delineada como pesquisa de campo, com abordagem qualitativa e exploratória, que obteve seus dados por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professores que atuaram por pelo menos cinco anos com o Atendimento Educacional Especializado na Bahia. O método de análise utilizado foi uma análise de conteúdo qualitativa, baseada no Protocolo de Codificação das Formas de Projeto de vida, desenvolvido também pelo *Center on Adolescence* da Universidade de Stanford, que foi adaptado para o contexto do Brasil. Este processo tem como objetivo determinar se um indivíduo está engajado em seu projeto de vida e a forma que esse projeto assume. Os resultados demonstraram que todos os professores possuíam projetos de vida com seus domínios voltados à educação, família, carreira ou valores, crenças e fé, apontando também para os benefícios da compreensão desses aspectos na constituição da identidade docente desses professores e suas contribuições para suas práticas pedagógicas na educação inclusiva.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado (AEE); educação inclusiva; projeto de vida.

ABSTRACT

This study aims to understand the life projects of teachers working in Specialized Educational Services (SES) for students with disabilities and/or neurodivergent conditions. The research was designed as a field study with a qualitative and exploratory approach, gathering data through semi-structured interviews with six teachers who have worked in Specialized Educational Services in Bahia for at least five years. Data analysis was conducted using qualitative content analysis based on the Life Project Coding Protocol, developed by the Stanford Center on Adolescence and adapted for the Brazilian context. This process aims to determine whether an individual is engaged in their life project and the specific form that project takes. The results revealed that all participating teachers possessed life projects centered on domains such as education, family, career, or values, beliefs, and faith. The findings also point to the benefits of understanding these aspects in the formation of teacher identity and their contributions to pedagogical practices within inclusive education.

Keywords: specialized educational services (SES); inclusive education; life project.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos resultados da revisão sistemática	17
Quadro 2 – Trabalhos selecionados	17
Quadro 3 – Notas técnicas de 2013	27
Quadro 4 – Formas de projetos de vida	38
Quadro 5 – Perfil profissional dos participantes	43
Quadro 6 – Fases da codificação	45
Quadro 7 – Forma do Projeto de Vida	46
Quadro 8 – Projetos de vida dos participantes	48
Quadro 9 – A projeção da clínica própria	64

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BTS	<i>Beyond-The-Self</i> (além de si mesmo)
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
IA	Inteligência Artificial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Lingua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNEEEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROESP	Programa de Apoio à Educação Especial
PV	Projeto de Vida
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRMs	Salas de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Aproximação pessoal com a temática	13
1.2 Produções brasileiras sobre projeto de vida e professores	16
2. REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1. A história da Educação Especial no Brasil	21
2.2. Atendimento Educacional Especializado (AEE)	31
2.3. Projeto de Vida	34
2.3.1. Aspectos que constituem o Projeto de Vida	36
2.3.2. Projeto de Vida e Docência: identidade e desenvolvimento	38
3. METODOLOGIA	41
3.1. Caracterização da pesquisa	41
3.2. Participantes e procedimentos	41
3.3. Instrumento de coleta	43
3.4. Método de análise	43
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	47
4.1. Apresentação da entrevista com a professora P1	47
4.2. Apresentação da entrevista com a professora P2	50
4.3. Apresentação da entrevista com a professora P3	52
4.4. Apresentação da entrevista com a professora P4	54
4.5. Apresentação da entrevista com o professor P5	55
4.6. Apresentação da entrevista com o professor P6	58
4.7. Discussão	60
4.8. Formas de Projetos de Vida	61
4.8.1. O Projeto de Vida como bússola	63
4.9. O AEE e a sobrecarga docente	66
4.10. Projeto de vida, identidade docente e permanência	68
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICES	83
APÊNDICE A – TCLE	84
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA	86

1. INTRODUÇÃO

1.1 Aproximação pessoal com a temática

Minha trajetória acadêmica foi marcada por inúmeras dúvidas com relação ao que cursar, mas algo sempre esteve presente nela: a paixão por ensinar. Lembro-me de brincar desde a infância de “ser professor” dos meus vizinhos com suas tarefas de casa, de me voluntariar para monitoria nas oficinas de matemática durante o ensino médio e, anos depois, me deparar com a aprovação no vestibular para cursar Licenciatura em Matemática. Durante esse percurso anterior à graduação, tive a oportunidade de me relacionar com a comunidade surda, aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e atuar de forma voluntária como intérprete, gerando em mim, o desejo de oferecer o possível para contribuir, de forma positiva, na vida das pessoas com deficiência.

Com o início da graduação, tracei alguns objetivos pessoais e acadêmicos que envolviam relacionar o ensino da matemática para surdos dentro das possibilidades de trabalhos que seriam desenvolvidos durante o curso. Era evidente a falta de abordagens acerca do ensino para alunos surdos dentro dos componentes curriculares e o primeiro contato com a inclusão aconteceu na disciplina de LIBRAS, contudo, a universidade não dispunha de um professor proficiente na língua e isso dificultou o trabalho prático em relação às estratégias e metodologias de ensino para esses alunos, havendo, muitas vezes, a necessidade de intervenções minhas durante as aulas para contribuir e/ou complementar o trabalho desenvolvido. Foi ali que decidi que trabalhar não apenas com alunos surdos e sim com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva seria um dos meus objetivos.

Após a finalização da disciplina, realizei dois cursos de extensão universitária voltados para a LIBRAS e para o ensino de geometria para alunos cegos ou com baixa visão, onde pude pesquisar e aprimorar meus conhecimentos sobre a temática. Fatores que me levaram a desenvolver o projeto de pesquisa que visava investigar a formação oferecida pelo curso de licenciatura em matemática da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus II. Após a coleta e análise dos dados pude perceber e constatar o quanto a formação de professores ainda é falha no quesito inclusão e, também, a dificuldade que alguns deles enfrentam ao se depararem com alunos com deficiência na educação básica, sem formação e preparação suficiente para tal.

Todos esses processos constituíram-me como pesquisador e levaram-me a ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com o objetivo de tentar associar a formação de professores com a educação

inclusiva, temática que sempre foi o foco das minhas pesquisas e formações. Nesse processo, pude ter uma aproximação com o projeto de vida (PV), que ocorreu a partir do início do meu percurso no mestrado, da recomendação e realização de leituras que apontavam para esse conceito e seus benefícios para a vida pessoal e profissional, levando-me a possibilidade de associa-lo com a docência e os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As discussões relacionadas a Educação vêm se tornando maiores ao longo do avanço de pesquisas e estudos que contribuíram para as compreensões que a sociedade admite e considera atualmente. Contudo, só após muitas lutas que a educação de fato se tornou um direito constitucional, ou seja, para todas as pessoas. A lei presente na Constituição Federal de 1988, artigo 205, é bem específica quanto à obrigatoriedade do Estado e da Família de promover e incentivar a educação em vistas do desenvolvimento pleno da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. Essa educação é para todos, inclusive aqueles com necessidades especiais. O texto constitucional, no artigo 208, inciso III se compromete ainda assegurar o compromisso do Estado na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que está em sintonia com convenções internacionais, tais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Cabe ressaltar, entretanto, que alguns fatores dificultam a implementação do artigo mencionado, tais como: o acesso à escola e ao processo de aprendizagem, a falta de investimento e manutenção desses alunos e a falta de motivação. Essas dificuldades atravessam sobremaneira os alunos com deficiência que, segundo Mantoan (2006), incluem barreiras físicas, falta de materiais didáticos adaptados e a capacitação insuficiente por parte dos professores.

É nesse contexto que AEE tem como objetivo principal complementar e suplementar as habilidades dos alunos que são o público-alvo do serviço para eliminar as barreiras de sua plena participação na sociedade e no desenvolvimento de sua aprendizagem dentro e fora do ambiente escolar. Esse serviço é ofertado no contraturno de sua escolarização, prioritariamente nas salas de Recursos Multifuncionais. Um fator fundamental nesse processo de funcionamento das salas de recursos multifuncionais é a atuação dos professores responsáveis pelo AEE, que é resultado direto dos processos formativos iniciais que os habilitaram para o exercício da docência e formativos continuados com uma preparação específica para a Educação Especial (BRASIL, 2009). Então, é razoável admitir que os professores precisam começar a desenvolver condições para o AEE desde a sua formação inicial para a constituição da sua profissionalidade. Em concordância com Mantoan (2003) e Sassaki (2010), os maiores desafios da inclusão escolar

estão justamente na formação de professores, além da capacidade de organização da escola. Para os autores esses desafios devem ser enfrentados com o rompimento do ensino tradicional e com a criação de práticas pedagógicas, além do compromisso contínuo da remoção de barreiras que tornam os ambientes menos inclusivos.

Diante disso, as experiências que os tocam, os passam e os acontecem (Larrosa, 2017) tem bastante contribuição para a construção da identidade desses professores, tendo esse movimento como uma missão e um conjunto de objetivos e desejos pessoais e/ou profissionais, visando a contribuição para a transformação da sociedade. Então, cabem algumas reflexões acerca do professor de AEE: Quais os conhecimentos que o professor de AEE precisa desenvolver? Como se dá a formação inicial e continuada desses professores? Quais experiências formativas têm contribuído para o seu fazer pedagógico? O que mobiliza os professores a escolherem desenvolver seus trabalhos com o AEE? Trabalhar com o atendimento educacional especializado foi uma escolha baseada em motivações autocentradas ou em objetivos que visam alcançar benefícios para além de si? Os projetos de vidas de professores de AEE têm impacto em seus trabalhos profissionais nesse âmbito?

No que toca essa última questão, em particular, que é de interesse desse trabalho, podemos destacar que descobrir os objetivos de sujeitos tem sido o foco de estudos da Educação e Psicologia. Mais especificamente, esse campo tem aprofundado conhecimentos sobre projeto de vida (PV), que seria compreendido como uma intenção de alcançar algo que seja ao mesmo tempo significativo para o “eu” e de consequência para o mundo além do “eu”, conforme definido por Damon et. al (2003). E se tratando dos professores de AEE e sua escolha profissional, descobrir suas intenções e objetivos e em como isso impacta o contexto onde se estão inseridos pode ser um indicador de como seus projetos de vida estão ou não relacionados ao seu trabalho e a sua identidade profissional.

Através do PV o sujeito adquire um sentido para a vida e estabelece um objetivo, para o qual a pessoa direciona-se a partir de suas ações (Damon, 2009). Um ponto importante é refletir como o processo de desenvolvimento do PV acontece e quais fatores externos contribuem para isso, dentre estes, podem estar as experiências vivenciadas durante toda a vida, da infância até a fase adulta, experiências durante a graduação em licenciatura e/ou formações continuadas que foram relevantes para o desenvolvimento do projeto de vida de professores das salas de recursos multifuncionais.

1.2 Produções brasileiras sobre projeto de vida e professores

Para mapear as produções acadêmicas que relacionam, de alguma forma, o projeto de vida com professores de AEE, foi realizada uma revisão sistemática de literatura com caráter qualitativo que, segundo Galvão e Pereira (2014) é um método de pesquisa que utiliza uma abordagem sistemática para identificar, avaliar e sintetizar as evidências disponíveis sobre uma questão específica. A revisão sistemática é conhecida por seguir um protocolo pré-definido e transparente, incluindo critérios considerados claros para seleção de estudos, extração de dados e análise dos resultados. O objetivo principal é minimizar vieses e fornecer uma síntese imparcial e abrangente da literatura existente sobre um determinado tema.

Os passos realizados para a revisão foram: (1) elaboração da pergunta de pesquisa; (2) busca na literatura; (3) seleção dos artigos; (4) extração dos dados; (5) avaliação da qualidade metodológica; (6) síntese dos dados; (7) avaliação da qualidade das evidências; e (8) redação e publicação dos resultados (Galvão; Pereira, 2014). A problemática a ser pesquisada pela revisão é construída como ponto de partida, e norteada pela seguinte questão: o que apresentam as produções brasileiras publicadas no Portal de Periódicos da Capes, no repositório da SciELO e no BDTD sobre as relações do projeto de vida com professores de salas comuns e do atendimento educacional especializado?

A escolha dos bancos como fonte dos dados, foi baseada na confiabilidade e credibilidade dos mesmos. A combinação das palavras chaves que nortearam a pesquisa foi selecionada após testagem de diferentes configurações e composições que contemplaram os temas presentes nesse estudo, objetivando uma melhor refinação e aproximação dos trabalhos que respondia à questão da pesquisa. Cabe ressaltar que ao utilizar as palavras chaves (Projeto de vida) E (Atendimento Educacional Especializado) ou (Projeto de Vida) E (Educação Inclusiva), nenhuma produção foi encontrada nos bancos selecionados e, portanto, uma ampliação se fez necessária na busca, tendo como novas chaves: (Projeto de Vida) E (Professores).

A realização da busca no Portal de Periódicos da Capes com as chaves apresentadas, resultou em quatro trabalhos, já no repositório da SciELO, apenas um e no BDTD foram encontrados quinze trabalhos. Além dos filtros utilizados na busca, foram estabelecidos como critérios para a seleção dos trabalhos: 1) que a temática geral da publicação envolvesse aspectos do projeto de vida de professores de salas comuns e/ou do AEE, 2) que o trabalho não se caracterizasse como uma revisão sistemática e/ou bibliográfica das mesmas bases da busca e 3) que se tratassem de artigos, teses e dissertações. O primeiro refinamento aconteceu através da

leitura do resumo de todos os trabalhos e os resultados encontrados estão apresentados no quadro abaixo, constando a síntese dos trabalhos encontrados, excluídos e incluídos.

Quadro 1 – Síntese dos resultados da revisão sistemática

Repositório	Busca	Total	Excluídos	Incluídos
Periódicos da CAPES	(Projeto de Vida) E (Professores)	4	3	1
SciELO	(Projeto de Vida) E (Professores)	5	5	0
BDTD	(Projeto de Vida) E (Professores)	15	14	1

Fonte: elaborado pelo autor.

A exclusão dos trabalhos apontados na tabela 1 se deu por não atenderem ao primeiro e ao terceiro critério escolhido, abordando os temas de forma isolada e sem uma relação explícita. No quadro baixo, serão apresentados os dados principais dos trabalhos selecionados após a refinação, sendo eles: título do artigo, autores, ano de publicação e objetivo.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados

Título	Autores	Ano	Objetivos
Projetos de Vida Éticos de Professores e seus significados afetivos	Andreia Magliano Valéria Arantes	2024	Compreender que processos psicossociais e significados afetivos levaram eles a se tornarem pessoas comprometidas com a educação para a transformação social, construindo projetos de vida voltados para o bem comum.
PROJETO DE VIDA PROFISSIONAL: SIGNIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS POR PROFESSORES INICIANTES	LUIZ ALBERTO DE SOUSA	2023	Investigar se professores iniciantes em atuação na rede municipal de ensino de Guarulhos possuem um Projeto de Vida Profissional e, em caso positivo, que significações lhe são atribuídas.

Fonte: elaborado pelo autor.

A próxima etapa compreende os cinco últimos movimentos desta revisão sistemática, sendo eles: extração, avaliação metodológica, síntese, avaliação das evidências e redação dos resultados. O processo se compreendeu a partir da leitura de cada uma das produções e da sistematização de seus dados mediante fichamentos que possuíam foco no contexto, objetivos e resultados de cada um dos trabalhos revisados.

O primeiro trabalho selecionado tem como título “Projetos de Vida Éticos de Professores e seus significados afetivos” e autoria de Andreia Magliano e Valéria Arantes (2024). O estudo se caracteriza como um estudo qualitativo inspirado na metodologia do *exemplar research*, que prevê a seleção intencional de pessoas com exemplos morais, se encontrando dentro da abordagem de autobiografia assistida, onde o pesquisador investiga a trajetória de vida em parceria com o investigado. Cinco educadores de escolas públicas participaram do estudo e o instrumento para guiar as entrevistas foi construído a partir da tradução e adaptação das pesquisas de Colby e Damon (1992) e na pesquisa de Andrews et. al. (2006), tendo como coleta de dados, entrevistas semiestruturadas.

O processo de análise se deu através da teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, se dando por meio da identificação de experiências que contribuíram para a construção dos projetos de vida dos professores, dos principais significados afetivos presentes nas experiências e de uma análise interpessoal e coletiva que visou identificar semelhanças nas experiências. Os principais significados afetivos relacionados aos projetos de vida que estiveram presentes na entrevista, foram: “(1) sentimentos de bem-estar, prazer, alegria, animação, felicidade, satisfação e realização pessoal no exercício da profissão docente ao contribuir para o crescimento, aprendizado e felicidade de seus estudantes; (2) sentimentos de gratidão e admiração por pessoas que os inspiram e apoiam na construção de seus projetos de vida, promovendo o desejo de retribuir à sociedade os benefícios recebidos; e (3) sentimentos de dor, pesar e indignação diante da violência, do racismo, das desigualdades e das injustiças que os levam à busca da transformação da realidade.” Magliano (2024).

Já ao analisar as trajetórias dos professores, as autoras evidenciaram duas principais contribuições para o entendimento dos processos de construção do projeto de vida: “(1) a construção dos projetos de vida pressupõe uma relação de retroalimentação, nem sempre linear, entre intenção e ação; e (2) os projetos de vida não são estáveis, mas se transformam ao longo da vida em processos de continuidade-ruptura.” Magliano (2024). Foi observado também que os sentimentos e emoções de prazer participaram da construção dos projetos de vida, tendo como defesa duas hipóteses a respeito desse papel: “(1) as emoções e sentimentos de bem-estar,

ao serem generalizados da experiência pessoal (de ser cuidado e cuidar de si) para a experiência coletiva (de cuidar do outro), contribuem para a construção de projetos de vida éticos; e (2) as emoções e sentimentos de dor e pesar da vida pessoal, ao serem generalizadas como indignação positiva e desejo de mudança da realidade coletiva, contribuem para a construção de projetos de vida éticos.” Magliano (2024).

O estudo também evidenciou que os sentimentos de dor e pesar também estiveram presentes na caminhada dos educadores e que eles podem ter um papel importante na construção dos projetos de vida, pois, segundo as autoras, eles permitem estabelecer uma conexão com a dor do outro. Por fim, nas suas considerações, foram pontuados alguns fenômenos comuns ao processo de construção dos projetos de vida, como a integração de suas metas pessoais com aquelas para o bem comum e a necessidade de promover a reflexão sobre suas próprias histórias de vida e seus projetos.

O segundo trabalho selecionado para essa revisão tem como seu título “Projeto de vida profissional: significações atribuídas por professores iniciantes” escrito por Luiz Alberto de Souza (2023), se trata de uma dissertação desenvolvida com a justificativa de oferecer condições que apontem para a compreensão do modo de como se configuram os projetos de vida de professores iniciantes. A pesquisa possui abordagem qualitativa e utiliza a entrevista como instrumento de coleta e análise dos dados, que foram tratados a partir do procedimento dos núcleos de significação. A primeira sessão do trabalho buscou realizar um estado da questão sobre projeto de vida docente, concluindo que não existiam pesquisas que abordavam o projeto de vida de professores em início de carreira, para o desenvolvimento da pesquisa dois professores foram entrevistados, sendo um deles contratado e a outra efetiva da rede educacional de Guarulhos.

A apresentação dos dados aconteceu de forma individualizada para cada professor, para o primeiro, a escolha pela docência se deu pelas facilidades com a disciplina da sua formação, mas que durante sua graduação, ele começa a desenvolver seu projeto de vida profissional e evidencia um compromisso social relacionado a profissão docente. Segundo o autor, esse professor fez a sua escolha pela docência por ser algo possível, mas não desejado e que seu projeto de vida profissional está fora do nível em que ele atuava. A motivação da segunda professora a escolher a docência partiu de um desejo pessoal, motivado pela estabilidade financeira e, segundo o autor, a professora possui como seu projeto de vida profissional a intenção de permanecer na docência, nas escolas públicas de educação básica. Por fim, em sua

conclusão Souza (2023) revela que os professores entrevistados possuem um projeto de vida profissional, sendo significada por cada um de maneira própria.

Em síntese, a revisão das pesquisas teve o objetivo de verificar quais as relações e propostas associadas ao projeto de vida de professores. É razoável considerar um número escasso de trabalhos atuais sobre a temática em questão, evidenciando uma lacuna existente de forma geral, mas sobretudo no que se refere ao projeto de vida de professores de AEE.

Essas leituras e reflexões, juntamente com a insuficiência de trabalhos que abordem ambas as temáticas simultaneamente, demonstram uma lacuna de estudos sobre como o PV se relaciona com os professores do AEE e se, e como, pode implicar na atuação profissional deles, buscando responder a seguinte questão de pesquisa quais são projetos de vida de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado? Desse modo, a presente pesquisa possui como objetivo geral compreender quais são os projetos de vida de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência e/ou neurodivergentes, tendo como objetivos específicos:

- Identificar e analisar os projetos de vida dos professores de AEE;
- Identificar experiências formativas, profissionais e pessoais significativas para o desenvolvimento do projeto de vida dos professores das salas de AEE;

Compreender como o projeto de vida e o AEE se relacionam é um passo importante para potencializar a qualidade do ensino para os alunos com deficiência, afinal, quando um professor tem clareza sobre seus objetivos e propósitos, existe uma maior probabilidade de ele se manter motivado, buscar constante aprimoramento e se adaptar melhor aos desafios da profissão. Contudo, muitas vezes a docência não faz parte desse propósito, por isso, a relevância desta pesquisa se dá na descoberta da possível existência de uma relação entre o AEE e o PV e como ela pode contribuir significativamente para as duas áreas de estudo, uma vez que, não existem pesquisas anteriores que associem diretamente os dois universos e nem como um deles pode impactar o outro, e a pesquisa pode servir de base para novas investigações e trabalhos

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A história da Educação Especial no Brasil

Durante muitos anos, a deficiência foi encarada como uma maldição, castigo e, com isso, ocorriam práticas de exclusão, mostrando que, apesar da cultura, contexto social, histórico e atemporal, as pessoas com deficiência foram vistas como não merecedores do direito à vida (Corrent, 2016). No Brasil, somente no século 19, por influência europeia, que o atendimento a pessoas com deficiência foi iniciado com o decreto de 1854, do imperador D. Pedro II, e a criação do Instituto de Meninos Cegos 1854¹, destinado apenas a pessoas cegas do sexo masculino.

Em 1857, surge o Instituto Nacional da Educação de Surdos – INES, órgão do Ministério da Educação que atende alunos surdos até o ensino médio e oferece ensino profissionalizante e estágios remunerados (MEC, 2008). Com o apoio de profissionais, Helena Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, que mais tarde fundaria o Instituto Pestalozzi de Minas Gerais.

Na constituição de 1946, estabeleceu-se que “cada sistema de ensino deveria ter obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurassem aos alunos necessitados de condições de eficiência escolar” (art. 172). Porém, apenas em 1972 foi implantado no próprio Ministério de Educação e Cultura o órgão designado de Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, passando a ser Secretaria de Educação Especial – SEESP, responsável por gerir a educação especial no Brasil.

O termo "educação especial" surgiu na legislação brasileira pela primeira vez com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, conhecida como Lei nº 5.692/1971, nessa perspectiva a Educação Especial é definida como “um processo de desenvolvimento global das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades”. Essa lei incorporou a educação especial como uma modalidade de ensino, estabelecendo que o atendimento educacional deveria ser oferecido a estudantes com deficiências, ou aqueles que apresentassem necessidades específicas. Cabe aqui estabelecer uma relação entre a concepção de deficiência impacta diretamente em como a educação para as pessoas com deficiência foi sendo estruturada ao longo do tempo.

¹ Atualmente, chama-se Instituto Benjamin Constant (MEC, 2008).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) ampliou e detalhou a inclusão da educação especial no sistema educacional brasileiro, assegurando o direito ao atendimento educacional especializado e buscando promover a integração desses alunos nas classes comuns do ensino regular, e, também, anuncia a necessidade de capacitação para os professores atuantes nesse processo de integração ao ensino comum, definindo do Art. 59, Inciso III, que os sistemas de ensino deveriam prover professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996).

Em 1981 foi instituído o ano Internacional das Pessoas com Deficiência, que teve como defesa a igualdade de oportunidades, pela primeira vez o substantivo ‘deficientes’ passou a ser utilizado como adjetivo, sendo-lhe acrescentado o substantivo ‘pessoas’, atribuindo valor àqueles que tinham deficiência, igualando-os em direitos e dignidade à maioria dos membros de qualquer sociedade (Sassaki, 2005). Contudo, na década de 90, o termo foi alterado para “pessoas com necessidades especiais”, após a publicação do art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/01 (Brasil, 2001). Esse termo teria surgido para substituir a expressão deficiência, conforme argumentou (Sassaki, 2005).

A resolução CNE/CEB nº 2/2001 também instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, essas diretrizes viabilizaram debates e algumas interpretações divergentes sobre seu objetivo, quando no Artigo 2º, ela trouxe:

[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (Brasil, 2001b)

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos. (Brasil, 2001b)

E, ainda, um outro aspecto indicado na Resolução que provocou mudanças na estrutura das organizações nas redes de ensino, foi a obrigatoriedade de que os sistemas de ensino constituíssem e fizessem funcionar um setor responsável pelas ações da educação especial: “[...] os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem

sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (Art. 3º, parágrafo único, Brasil, 2001b).

Essa necessidade de constituir setores responsáveis no âmbito os municípios e estados foi extremamente significativa para a implementação de programas de assistência técnica e financeira com o objetivo de promover sistemas educacionais mais inclusivos, contudo, existia a problemática da manutenção da compreensão da Educação Especial como modalidade da educação escolar, viabilizando a possibilidade de substituir o ensino regular, gerando um retrocesso daquilo outrora garantido. A educação especial era compreendida como:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (Brasil, 2001b)

Para Fávero *et. al.* (2009) a inclusão educacional pode ser vista como um processo de traduzir valores em ação. Nesse sentido, a inclusão nada mais é do que uma forma de ressignificar o contexto escolar para potencializar as individualidades dos alunos com deficiência.

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) implantou o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, que buscou apoiar o processo de transformação do sistema de ensino brasileiro em relação a educação inclusiva; Esse apoio aconteceu por meio do oferecimento de um grande processo de formação dos profissionais de educação, que ocorreu de forma progressiva por meio da capacitação de profissionais, parcerias com municípios, desenvolvimentos de materiais didáticos e pedagógicos, criação de redes de apoio e com a sensibilização da comunidade escolar e da sociedade, para garantir o direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à acessibilidade (Brasil, 2010).

Durante esse processo de implementação do programa, no mesmo ano, o I Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores para dirigentes de Educação Especial dos 26 Estados, Distrito Federal e 106 municípios-polos foi organizado (Mendes; Santos; Sebbin, 2022). Foi inserido ainda nesse programa, o “Projeto Plurianual de implementação da educação inclusiva: acesso e qualidade para todos nos municípios brasileiros” foi inserido com o objetivo de apoiar as políticas de educação inclusiva em todo o país, entretanto, por ter sido publicado

no ano de 2005, o projeto não é considerado um documento oficial (Mendes; Santos; Sebbin, 2022)

Alguns objetivos do projeto merecem destaque, mesmo não assumindo um caráter oficial, são eles: estabelecer a fundamentação teórica e política sobre o tema, difundir o conhecimento sobre a Educação Especial e disseminar a política de educação inclusiva, fazendo simultaneamente, o processo de avaliação das proposições acerca da inclusão escolar.

Cabe ressaltar a inserção do termo inclusão a partir desse período, não de forma substitutiva a educação especial, mas como tentativa de acolher melhor as diferenças. Mantoan (2003) sinalizou algo relevante sobre o ato de incluir:

O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, à qual já nos referimos anteriormente. Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais). (Mantoan, 2003, p. 16)

É claro que essa necessidade de utilização do termo acontece pois, segundo Mantoan (2017) a inclusão apresenta a armadilha de que ao se abstrair a diferença, tratando a todos igualmente, nos deparamos com o sujeito universal e, quando se enfatiza apenas as suas diferenças, escondem-se as suas especificidades. Ela aponta que para fugir dessa armadilha, utilizar o termo inclusão, assegura o direito à diferença na igualdade de direitos. Freire (2008) também contribuiu para a discussão definindo inclusão como:

[...] um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. (Freire, 2008, p. 5)

Um outro projeto significativo desse período foi de apoio a formação de professores e pesquisas na área da educação especial o PROESP (Programa de Apoio à Educação Especial), o programa surgiu em 1996 com o objetivo de consolidar centros especializados na formação de recursos humanos para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, integrados ou não à rede regular de ensino. Em 2003, o PROESP foi reformulado e divulgado como Programa de Apoio ao Ensino Especial – PROESP/2003, “[...] para suprir a carência de

professores com habilidades e competências para atender às atuais prerrogativas educacionais que regem a Política Nacional de Educação: a inclusão escolar de todos os alunos” (Edital PROESP/2003 – SEESP/MEC, 2003).

A partir deste edital publicado em 2003, o programa financiou dez projetos de Programas de Pós-graduação de instituições selecionadas conforme os critérios: conteúdos voltados ao atendimento educacional especializado; conteúdos referentes a temas inovadores em educação, em aspectos teórico-práticos; projetos de pesquisa e estudos,

[...] com alcance e inovação que iluminem e facilitem o processo da inclusão social providas de diferentes áreas do conhecimento interessadas na temática de formação inicial ou continuada de professores do ensino regular e/ou especial; estratégias pedagógicas inclusivas em sala de aula ou no âmbito da escola e no desenvolvimento de instrumentos e procedimentos de acompanhamento de políticas públicas de inclusão em sistemas de ensino. (EDITAL PROESP/CAPES, 2003)

O envolvimento de pesquisadores através desse financiamento contribui para alguns avanços, em especial, no que se diz aos debates acerca da temática. Contudo, é importante pontuar que a proposta não foi cumprida na íntegra, afinal, nos anos subsequentes em relação a mudanças concretas, muitas lacunas permaneceram latentes.

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou um documento intitulado “O acesso de alunos com deficiência às escolas de classes comuns da rede regular”. Este documento definia os seguintes objetivos: disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão e reafirmar o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas classes comuns das escolas regulares (Brasil, 2010).

O documento referido inaugurou a narrativa oficial de, conforme Mendes, Santos e Sebbin (2022), destacar a contradição quanto à interpretação da expressão “preferencialmente no ensino regular” presente na utilização do “preferencialmente”, termo que pode gerar ambiguidades e pode ser entendido como uma indicação de que a inclusão em classes regulares é uma opção preferencial, mas não obrigatória. Essas considerações permitem a reflexão de que o ano de 2004 foi um marco para o acompanhamento das mudanças de concepções em relação a defesa da escolarização de alunos com deficiência.

Nos anos seguintes, 2005 e 2006, as políticas públicas de inclusão continuaram tendo avanços importantes no Brasil, principalmente com o aumento no número de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns das escolas regulares.

[...] Ampliou-se significativamente a educação de orientação inclusiva, em que os alunos com necessidades educacionais especiais estudam em classes comuns de escolas

regulares. Na educação básica, a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino, cresceu de 13% em 1998 para 41% em 2005. De 2003 para 2005, o aumento da matrícula em classes comuns do ensino regular foi de 42,4%. Por outro lado, diminuiu a participação do atendimento não-inclusivo nas classes especiais e nas escolas especiais, passando de 87% em 1998 para 59% em 2005. O total de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino, em 2005, foi de 640.317 alunos, evidenciando um crescimento de 27% em relação a 2003. (Brasil, 2006c)

Segundo Mantoan (2007), a inclusão é um desafio que provoca a melhoria da qualidade da educação quando é enfrentado devidamente, sendo indispensável que a escola aprimore suas práticas para atender as demandas emergentes da escola, principalmente em relação ao quantitativo cada vez maior de estudantes com deficiência.

No ano de 2007, um dos principais documentos elaborados, que expressaram avanços significativos para a trajetória da inclusão no país foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI). Este documento foi elaborado por pesquisadores nomeados pela portaria nº 555/2007, prorrogada pela portaria nº 948/2007 e entregue ao MEC em 07 de janeiro de 2008 e contém o objetivo de:

[...] Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Percebe-se avanços acerca da mudança na composição de público-alvo saindo de “alunos com necessidades educacionais especiais” para “alunos público-alvo da Educação Especial”, tornando-o menos restritivo, e, também, uma quebra na flexibilização encontrada outrora na legislação educacional e na Constituição Federal, não trazendo mais o “preferencialmente”. Outro fator presente no documento, foi o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Ainda em 2007, a SEESP/MEC criou o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial nº 2, 6 e 7 que orientavam quanto à constituição de uma “Rede de Instituições Públicas de Educação Superior para a oferta de cursos de extensão na modalidade educação a distância” no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com foco nas áreas de formação para o AEE, Delevati (2021).

Um dos meios de maior divulgação do PNEEEI foi a publicação na Revista Inclusão, a edição trazia um editorial escrito por Claudia Pereira Dutra, secretária da SEESP, uma entrevista com o Ministro da Educação Fernando Haddad, o espaço Colóquio, apresentando opiniões da equipe de trabalho que elaborou o texto preliminar da política sobre questões comuns, artigos científicos e opinião de entidades sobre o texto da política que estava sendo divulgado na referida publicação. Delevati (2021).

Nos anos de 2009 e 2010, Mendes, Santos e Sebbin (2022) apontam que, por meio da Resolução nº 4/2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) amplia as diretrizes operacionais para o AEE, tendo como um dos aspectos mais relevantes, a integração do AEE ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, que tinha como objetivo um trabalho colaborativo entre os professores das classes comuns e os professores do AEE. Em 2011, o governo estabeleceu uma continuidade das políticas públicas de inclusão escolar, entretanto, houve também, críticas relacionadas aos discursos políticos e ideológicos no início do governo Dilma.

Houve também avanços relacionados a matrículas duplas, no AEE e no ensino comum, induzindo ainda mais as instituições públicas a instituir o atendimento educacional especializado, conforme regulamentado pelo Decreto nº 7.611/2011, que define:

Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado. § 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado. § 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14. (NR) (Brasil, 2011a)

Em 2012, ocorreu a aprovação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como “Lei Berenice Piana”, mãe de uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que segundo Mendes, Santos e Sebbin (2022) garantia, dentre muitas coisas, que a pessoa com TEA fosse considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, dispondo sobre uma série de garantias referentes à atenção integral às pessoas com TEA na sociedade. Delevati (2021) aponta que na área educacional, a referida Lei evoca que a pessoa com TEA terá direito ao acesso à educação e ao ensino profissionalizante, e, em caso de comprovada necessidade, o aluno incluído em classes comuns terá direito a acompanhante especializado, não sendo especificada a formação para atuar nessa função. Tendo em vista o fato de a formação necessária não ter sido definida

em lei, algumas problemáticas podem ser identificadas, dentre elas: como garantir que esse profissional dê conta de suas demandas de forma assertiva? E ainda, como encontrar profissionais para exercer essa função uma vez que não exista oferecimento de meios para esse fim?

A Lei nº 12.764/2012 ainda determina a punição de gestor escolar, nos termos abaixo referidos: “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos” (Art. 7º).

O ano de 2013 foi marcado por um aumento no número de documentos oficiais que, na sua maioria, não colocaram em discussão a política de inclusão escolar, porém, alguns deles merecem destaque e serão elencados no quadro a seguir.

Quadro 3 – Notas técnicas de 2013

Documentos	Proposições
Nota Técnica nº 24/2013.	Orienta os sistemas de ensino para a implementação da “Lei Berenice Piana”. No documento, houve um alerta aos sistemas de ensino para promoverem um atendimento multiprofissional aos indivíduos com TEA, garantir a formação continuada dos professores para ampliarem suas práticas pedagógicas, proporcionando um desenvolvimento sociocognitivo, garantia da inclusão escolar dos alunos com TEA e a valorização do repasse financeiro diferenciado para este público matriculado nas classes comuns das escolas regulares, havendo penalidades aos gestores públicos que negarem o acesso.
Nota Técnica nº 55/2013	Orienta os Centros de AEE e estabelece garantias de apoio técnico e financeiro pela União. Dupla matrícula, visando o interesse público em ampliar a oferta de AEE aos estudantes PAEE através da celebração de convênios. O documento alerta aos convênios que mantenham o objetivo definido para o AEE, qual seja o da garantia de complementar ou suplementar os currículos das classes comuns
Parecer Técnico nº 71/2013	O MEC reafirma os marcos políticos, legais e pedagógicos da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, configurando o acesso e permanência dos estudantes com TEA na rede regular de ensino, a fim de que se cumpra a meta da inclusão escolar.

**Nota Técnica nº
101/2013**

O assunto abordado no documento está relacionado a PNEEEI. Nele, são apresentados relatórios de resultados, retomadas do embasamento legal, prestação de contas relacionadas ao FUNDEB, PDDE e ao Programa Nacional de Alimentação Escolar com o fornecimento de dados, planos, projetos e programas. A nota técnica apresenta um gráfico de evolução das matrículas do PAEE nas classes comuns das escolas regulares.

Fonte: Mendes, Santos e Sebbin (2022).

No ano seguinte, em 2014, o desafio de elaboração de um novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) entre em curso, com metas a serem alcançadas em dez anos, demarcadas pela lei nº 13.005/2014. Alguns dos desafios desse novo plano, segundo Almeida (2022) seriam a manutenção e a implantação de novas estratégias com o intuito de fortalecer o sistema educacional inclusivo de modo que, ao final do decênio, tenhamos um sistema educacional inclusivo, com a universalização do acesso, permanência e conclusão do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) nas classes comuns das escolas regulares. O PNE (2014-2024) visava:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014b, p. 55).

Novamente, o termo “preferencialmente” aparece presente nos objetivos do PNE e cabe a mesma problematização acerca da ambiguidade e a não obrigatoriedade que acompanha essa expressão. Conforme afirmam Oliveira, Batista e Santos (2017), “torna-se um desafio universalizar acesso ao AEE aos alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação conforme previsto no texto da meta”, esse retorno apresenta também um retrocesso de avanços alcançados por decretos e leis anteriores.

A Lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, dispõe sobre a educação enquanto direito da pessoa com deficiência, sendo assegurado “sistema de educacional inclusivo em todos os níveis” (BRASIL, 2015). E, também, sobre o papel do poder público nesse processo:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis

e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena [...]. (Brasil, 2015, online)

Quanto ao direito à Educação, o Art. 27 ratifica o teor de outras normas relacionadas à garantia de um sistema de educação mais inclusivo:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015)

Entre os anos de 2013 e 2018 houve algumas alterações textuais na LDB (Lei 9.394/1996) quanto a definições e conceitos modificados após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. As alterações foram instituídas a partir da Lei nº 12.796, de 2013, onde o público-alvo da educação inclusiva foi alterado, bem como o conceito da educação especial.

Art. 4º: III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Lei nº 13.234, de 2015 – Dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação, acrescenta dispositivo ao Art. 59 da LDB.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Semelhantemente a Lei nº 13.632, de 2018: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.

“Art. 58.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.” (NR).

Após 2015, não houve elaboração de nenhum marco significativo para a educação especial e/ou para as pessoas com deficiência.

Em 30 de setembro de 2020, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE), por meio do Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020), que foi vista pelos educadores e movimentos sociais como um retrocesso para as pessoas com deficiência, pois girava em torno da segregação, uma vez que incentivava a criação de escolas e classes especializadas – exclusivas para pessoas com deficiência –, o que pode ser visto como um retorno ao passado, onde as pessoas com deficiência eram escondidas da sociedade. O decreto também abria brechas para que as escolas regulares pudessem sugerir a transferência para as escolas especiais, caso considerassem que aquele estudante não se “adequaria” ao ensino comum, indo de encontro ao que a educação inclusiva defende: a escola deve se adaptar ao aluno e não o contrário. Contudo, em 1º de janeiro de 2023, o governo federal assinou o decreto nº 11.370, que revogou formalmente o decreto nº 10.502, retomando as diretrizes da educação inclusiva no Brasil.

Apesar dos marcos históricos e avanços, é importante refletir sobre como eles são implementados e quais os agentes responsáveis por essa implementação, afinal, para que a inclusão aconteça no ambiente escolar é necessário que todos os profissionais se percebam como esses agentes da educação inclusiva, pois o processo é composto por todos eles. Contudo, é importante reforçar a responsabilidade do professor nesse processo, pois é atribuição dele desenvolver meios, métodos e estratégias para o avanço dos estudantes com deficiência em colaboração com os professores do AEE, pois essa atuação conjunta viabiliza oferecer o acesso ao desenvolvimento pleno dos estudantes com deficiência.

2.2 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) foram institucionalizadas no Brasil mediante a portaria nº 13, publicada em 24 de abril de 2007. De acordo com esse documento o MEC, em parceria com os municípios e secretarias estaduais de educação disponibilizaria equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos para a instalação “de salas de recursos multifuncionais destinadas ao Atendimento Educacional Especializado, com vistas a apoiar o

processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino” (BRASIL/MEC, 2005, p. 9).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, especifica o público-alvo do AEE como sendo:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;
- III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009: 01)

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com função complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, e, de forma específica, “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008). A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, dispondo no Artigo 3º, que a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades, sendo esse atendimento, parte integrante do processo educacional.

A mesma resolução, no Artigo 1º, define que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência nas classes comum do ensino regular e no AEE (em contraturno e não substitutivo à classe comum), sendo ofertado em salas de recursos multifuncionais. Cabe então, discorrer sobre as atribuições do professor que atua no AEE em relação a formação necessária. Dentre essas funções, o Artigo 9º da Resolução nº 4 (2009), atribui ao professor da sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, a competência de elaborar e executar o plano de AEE, em articulação com demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, dentre outros.

Entretanto, é injusto assumir que os professores do AEE possuem formação suficiente para abarcar todas as atribuições entregues a partir dessa resolução, uma vez que a formação ofertada não abrange a pluralidade de aspectos relacionados aos alunos com deficiência, não existe garantia de participação efetiva por parte dos professores do ensino regular e, ainda, não há como garantir que as famílias sejam participantes desse processo.

Posteriormente, as funções do professor de AEE foram mais detalhadas na Nota Técnica SEESP/GAV nº 11/2010:

Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez²; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores. (Brasil, 2010)

Torna-se evidente a importância do AEE, mas também da formação do professor que realiza esse atendimento e precisa abranger diversos conhecimentos, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil/MEC, 2008b) e a Resolução CNE/CEB n.4/2009 (Brasil, 2009) definem que esse profissional precisa ter domínio da Língua Brasileira de Sinais, do ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos surdos, da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA, do ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos.

Além destes, precisa ter conhecimentos sobre o ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA, ensino de atividades de vida autônoma e social, orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores. (Brasil, 2009).

Apesar da grande demanda de funções para esses professores, há um silenciamento acerca da quantidade de cursos de nível superior que ofereçam a formação necessária para suprir a demanda. Segundo Kassir (2014, p. 2016) um alto índice dos docentes do ensino básico que trabalham com estudantes público alvo da educação especial — seja os professores capacitados para o ensino comum, seja os professores especializados atuantes nas salas de recursos multifuncionais e demais serviços de atendimento educacional especializado —, “forma-se em instituições privadas ou nas modalidades a distância ou semipresencial de instituições públicas”.

Além do atendimento aos alunos, o trabalho do professor do AEE também se expande a outros profissionais (professores de classes comuns, gestores, familiares e outros). Trata-se, portanto, de um profissional sobrecarregado de funções, o que pode gerar alguns fatores prejudiciais para o desenvolvimento do trabalho. Como demonstração da sobrecarga de

² Termo ultrapassado, tendo como substituto “alunos surdos”.

trabalho, Souza (2017) apresenta como exemplo, o caso de uma professora que atuava com regime de 40 horas semanais, das quais trinta eram dedicadas para atendimento aos alunos (13 ao todo, sendo um autista, nove com deficiência intelectual e três sem laudo que comprovasse deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou alta habilidade) e dez horas dedicadas às seguintes atividades: planejamento, elaboração de atividades, materiais pedagógicos e recursos de tecnologia assistiva, visitas as casas dos alunos e orientação aos familiares, participação em atividades extraclasse, auxílio ao professor de sala de aula regular, acompanhamento junto a outros profissionais (fonoaudióloga e psicóloga) e encaminhamento para avaliação diagnóstica.

Esses dados relatam um dos inúmeros casos de precarização do trabalho docente, que precisa dar conta dessa gama de atribuições e, em muitos casos, com sua formação insuficiente para todas as demandas, tendo sua força de trabalho explorada através dessa multifuncionalidade e uma baixa remuneração por ela. Cabe então, refletir sobre como esses professores são motivados a permanecer nessa carreira profissional, como continuam desenvolvendo seus trabalhos frente a essa realidade cruel e injusta, ou ainda, quais as suas motivações e os objetivos que os fazem permanecer.

2.3 Projeto de Vida

Em 1946, surge uma figura que se tornaria central no estudo do sentido da vida foi Viktor Frankl, com a publicação do livro *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração* (2017), obra onde ele expõe suas experiências depois de ter vivido três anos nos campos de concentração, durante a Segunda Guerra Mundial. Tendo como principal motivação para sua sobrevivência um sentido para sua vida: escrever suas vivências e reflexões para ajudar os outros. Entre outros aspectos, ele defende a ideia de que a percepção sobre o sentido na vida faz com que os seres humanos estejam mais capacitados para enfrentarem os sofrimentos que recaiam sobre si do que os que apenas “sobrevivem”. Essa ideia encontra eco na frase de Nietzsche “Quem tem um porquê enfrenta quase qualquer como”.

Projeto de vida, tema desse trabalho, pode ser compreendido como uma definição mais particular de sentido na vida, que é um conceito mais amplo, segundo Damon, Menon, Bronk (2003). O conceito de projeto de vida delimita-se de forma mais nítida com os trabalhos de William Damon, psicólogo e pesquisador da Universidade de Stanford, tendo como motivação seus trabalhos de desenvolvimento humano que identificou muitos jovens como “sem rumo”, sem “propósito”. Ele define o projeto de vida como sendo “uma intenção estável e generalizada

de alcançar algo que ao mesmo tempo é significativo para o *eu* e gera consequências no mundo além do *eu*” (Damon, 2009, pág. 53). Em outras palavras, essa intenção se trata de um objetivo de longo alcance e é mais estável do que objetivos mais simples e comuns como “encontrar um local para estacionar esta noite” ou “passar na prova de química”, como exemplificou o autor.

A palavra “generalizada” representa a ideia de que um projeto de vida se torna presente em diferentes dimensões da vida da pessoa, organizando e direcionando suas metas e objetivos de curto prazo, também implicando em um desejo de fazer a diferença no mundo, talvez de contribuir com algo para os outros, criar algo novo ou realizar algo de sua autoria. (Damon, 2009, pág. 54). Essa compreensão mostra que projeto de vida direciona, organiza e dá sentido à vida, mobilizando objetivos de curto e longo prazo respeitando aspectos relevantes para a identidade e valores do indivíduo, mas com anseios por impactar o mundo para além de si mesmo. Ele afirma ainda que a própria construção do conceito se configura como um paradoxo, pois ela é: “[...] tanto um fenômeno profundamente pessoal quanto inevitavelmente social. É construído internamente, ainda que se manifeste na relação com os outros. É fruto de reflexão interna, ainda que também o seja de exploração externa” (Damon, 2009).

Em outras palavras, isso aponta que nenhum projeto de vida se constitui sem a intersecção dos interesses individuais e dos interesses relacionados ao contexto de onde se está inserido e a influência de outras pessoas. Esse entendimento também é defendido por Dellazzana-Zanon (2016) que compreende PV como:

O conjunto de metas que o indivíduo estabelece para si próprio e o desenvolvimento de metas ao longo da vida, o qual: (a) é construído com base no contexto cultural em que o indivíduo está inserido, (b) dá sentido para sua vida e (c) pode ou não incluir outras pessoas. (Dellazzana-Zanon, 2016 p. 9)

Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) enfatizam que cada conquista relacionada ao PV dos sujeitos, ganha significados valiosos e são fundamentais para transformar intenções em ações, e ainda: “Acreditamos que, para construir um projeto de vida, é preciso entender como capacidades, crenças, valores e aspirações pessoais podem servir de base para gerar uma contribuição para a sociedade e para o mundo” (Araújo, Arantes e Pinheiro, 2020, p. 13).

Outros autores brasileiros também concentraram seus trabalhos no estudo de PV, como Leão, Dayrell e Reais (2011) afirmando que o PV é “uma ação do indivíduo de escolher um, entre os vários futuros possíveis, transformando os desejos que lhes dão substância em objetivos passíveis de serem atingidos, representando uma orientação, um rumo para vida”. Com isso, os autores tentam esclarecer que muitas vezes o projeto de vida de alguém pode não ser a escolha

mais óbvia e lógica seguindo uma ótica externa, mas que representam a materialização dos desejos que são mais importantes para o sujeito e a realidade onde ele está inserido, contudo, Koshy & Mariano (2011) apontam que o desenvolvimento de uma vida intencional relacionada com seu projeto de vida, só acontece mediante a integração do objetivo que se quer perseguir, com a motivação e desejo para busca-lo, mobilizando suas ações e comportamentos específicos para segui-lo.

Para Moran (2014), a busca pelo desenvolvimento de um projeto de vida reflete um entusiasmo e esperança pela vida, que pode proporcionar uma sensação de valor próprio, independente das condições de vida do sujeito, trazendo inúmeros benefícios, dentre os quais Damon (2009, p. 52) destaca: “o desenvolvimento de alegria nos bons momentos e de resiliência nos ruins, evita os riscos de comportamentos autodestrutivos, leve à satisfação pessoal, fazem com que o ser humano deixe de pensar apenas em si mesmo, incentiva a descoberta de aptidões e promove o desligamento de pequenas preocupações do dia a dia.”. Segundo Koshy & Mariano (2011) a construção do projeto de vida pode proporcionar uma organização das intenções que vão fornecer uma visão coerente de futuro e significativas conexões com os momentos vivenciados na atualidade.

Um outro aspecto apresentado por Arantes et al. (2019) evidencia o fato de o projeto de vida trazer sentido à existência contribuir para vivências mais produtivas, proporcionando um bem-estar que vai além da satisfação pessoal individual e faz com que o sujeito tenha mais comprometimento na busca por seus objetivos em sua vida cotidiana. Esses benefícios podem ser aplicados em diversos espectros da vida em sociedade, sejam eles pessoais, sociais e profissionais.

2.3.1 Aspectos que constituem o Projeto de Vida

Alguns aspectos fundamentais para a compreensão do projeto de vida são os componentes que o constituem, sendo eles: (1) um objetivo significativo, (2) uma motivação vinda do desejo de contribuir para além de si mesmo e (3) ações direcionadas ao objetivo (Malin, 2018).

Para um objetivo significativo, é importante se pensar a longo prazo no desenvolvimento de um projeto de vida, mesmo que os objetivos idealizados se alterem durante o percurso. Damon (2009) traz a ideia de que perspectivas imediatistas não ajudam na definição de um objetivo coerente entre passado e futuro e nem conseguem inspirar projetos de vida duradouros.

É importante lembrar que o objeto do projeto de vida deve ter um alcance longo, que mobilize atitudes presentes e metas de curto prazo para evitar a estagnação, como afirma Damon (2009, p. 54), “[...] onde não existe um projeto de vida maior, objetivos e motivos de curto prazo normalmente levam a lugar nenhum e logo se extinguem em uma atividade inútil”.

Em relação a motivação, ela confere ao sujeito o desejo por fazer a diferença no mundo onde se está inserido e isso se torna o impulso necessário para contribuir de forma positiva para além de si mesmo. Segundo Malin (2018) a motivação é apoiada pelas capacidades centrais de protagonismo, especialmente um protagonismo social, e pela reflexão sobre valores e ainda afirma que: “Temos mais chances de nos sentirmos motivados a fazer coisas que contribuem para o mundo além de nós mesmos quando podemos ver que nossas ações terão o impacto desejado.” Malin (2018), ou seja, quando percebemos que o que nos motiva, tendo esse cunho social pode atingir o efeito desejado no mundo.

Já em relação a terceira dimensão que compõe o PV, temos a ação, que se difere um pouco das outras duas que capturam o que pensamos acerca da definição de PV: um objetivo para a vida que tenta impactar o mundo para além de si e uma razão para viver – desenvolver esse objetivo. Contudo, o PV segundo (Malin, 2018) está realmente naquilo que fazemos e não no que pensamos em fazer e as ações que as pessoas tomam para realizar seu projeto de vida, demonstram o quanto elas estão conectadas a ele.

Apesar dos elementos que constituem o projeto de vida, é necessário compreender que cada indivíduo o estrutura de forma distinta, baseando-se em suas experiências, valores, contextos econômicos, sociais, religiosos ou culturais. A literatura de projeto de vida estabelece e define as formas de projetos de vida, encontrados a partir de sua proposta de codificação (Malin, 2018):

Quadro 4 – Formas de projetos de vida

Forma	Definição
1) Projeto Vida (PV)	Intenção estável e generalizada de realizar algo que seja ao mesmo tempo significativo para si e que tenha consequências para o mundo para além de si.
2) Objetivo Autocentrado (OA)	Igual ao projeto de vida, mas foca principalmente em si mesmo.
3) Objetivo Idealizado Autocentrado ou Altruísta	Possui um objetivo que inclui a realização de alguma ação no futuro, mas atualmente, não motivou nenhuma ação.

4) Experimentação	Envolvimento em atividades que podem parecer construir um projeto de vida, mas que carecem de planejamento e motivação.
5) Objetivo Frágil (OF)	Envolve atividades que carecem de conexão significativa.
Fonte: elaborado pelo autor.	

Essa tipologia auxilia na compreensão da forma que o projeto de vida assume mediante o modo como essas pessoas se posicionam diante de si, do outro e do mundo. No contexto do AEE, compreendê-las permite identificar como esses professores articulam as suas experiências e vivências em sociedade, bem como seu papel no mundo, à construção desse projeto de vida que pode auxiliar e sustentar sua prática, fortalecendo-a e fomentando o seu compromisso com a inclusão no processo formativo de estudantes com deficiência, quando seu projeto está pautado neles. Cabe ressaltar que esse processo não se trata apenas de classificar e delimitar perfis condicionando suas práticas pedagógicas a eles, mas sim entender como eles atribuem e significam a docência nessa perspectiva da inclusão, reforçando também o caráter dinâmico e construtivo do PV.

2.3.2 Projeto de Vida e Docência: identidade e desenvolvimento

Falar sobre docência, em quaisquer dimensões, tangencia um conceito fundamental: a constituição identitária do professor. Esse conceito está associado com o fato de que na formação da identidade, cada indivíduo precisa atribuir a diferentes ações da vida, certa centralidade e, para os professores, a docência pode ser um componente de maior ou menor centralidade em sua identidade. Segundo Lasky (2005), a identidade docente é desenvolvida durante os processos que ocorrem ao longo de sua carreira e consiste na forma como os professores definem-se para si mesmos e para os outros, envolvendo fatores como seu compromisso pessoal com a profissão, sua disposição, seus valores e todos os aspectos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Segundo Pinheiro e Arantes (2015), um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento pessoal e para o bem-estar, é o projeto de vida, que organiza e motiva as ações cotidianas, mobilizando valores, sentimentos, crenças e objetivos, essas ações podem muitas vezes estar também relacionadas a atuação profissional, contribuindo também, para o desenvolvimento profissional. Por isso, “estudar os projetos de vida docentes torna-se uma

vertente importante para adentrar no processo de constituição identitária pessoal e profissional de educadores” (Pinheiro; Silva; Melo, 2021).

O projeto de vida se relaciona com o desenvolvimento da identidade do sujeito (Bronk, 2011). Ou seja, para que o projeto de vida ocorra, o indivíduo tem que entendê-lo, planejá-lo, ter o futuro orientado a esse projeto e acreditar que tem capacidade para alcançá-lo em sua vida Tirri & Kuusisto (2013). E, em se tratando de professores, o projeto de vida pode fornecer foco e motivação e comportamentos geradores para as realizações mais imediatas ou futuras, além de evitar o tédio (Koshy & Mariano, 2011).

É importante, porém, compreender que nem sempre a profissão docente é o objetivo a longo prazo dos professores, em concordância com Arantes e Seixas (2021) acreditamos que ela pode se tornar o objetivo muitas vezes após experienciar situações que sirvam de ferramentas para a construção de um significado para o que fazem e que isso passa a constituir a sua identidade. Apesar disso, Moran (2016) realizou um estudo com o objetivo de investigar o projeto de vida de professores e como eles fazem para auxiliar seus alunos na construção de seus próprios projetos de vida, os resultados obtidos a partir da participação de 131 professores norte-americanos, mostraram que grande parte dos professores consideram que seus projetos de vida estavam associados com o ser professor.

Em relação a atuação profissional, Pinheiro (2019) afirma que para que o docente desenvolva seu trabalho, é necessário compreender seu próprio projeto de vida e encaminhá-lo às necessidades educacionais que envolvem os seus alunos, afinal, como já mencionado, ter um projeto de vida estabelecido pode trazer benefícios bastante significativos, que impulsionarão o trabalho docente.

A ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo etc.) em um arco temporal mais ou menos largo. Tais elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências (Leão, Dayrell e Reis, 2011).

Essa consideração dos autores permite refletir acerca de como se dá o desenvolvimento de projetos de vida de professores e, ainda, se a escolha pela docência se fez por ser um desejo próprio, dentro do contexto social e econômico daquele indivíduo no período de escolha de suas graduações. Quais são as perspectivas que esses professores tinham da sua profissão? Nesse viés, Leão, Dayrell e Reis (2011) compreendem e afirmam que o Projeto de Vida possui característica própria e que não depende apenas do desejo, mas que incluem certas ações no

mundo externo e seus impactos no sujeito. E ainda Arantes e Seixas (2021) concluem em sua pesquisa que nem sempre essa construção ocorre de forma linear e que não se trata de um processo simples, porém, no caso específico de professores, é importante que seu projeto de vida se relacione com a docência, Malin (2018).

Algumas questões podem surgir acerca da duração e escolhas que podem existir em um projeto de vida, principalmente em relação aos professores e seu percurso de atuação profissional e as interferências do cotidiano do ambiente escolar. Sobre isso, Damon (2009) esclarece que:

Um projeto vital verdadeiro é uma preocupação central. É a resposta à pergunta: Por quê? – Por que isso é importante? Por que isso é importante para mim e para o mundo? Por que me esforço para alcançar esse objetivo? O projeto vital é a razão por trás dos objetivos imediatos que comandam a maior parte no nosso comportamento diário (Damon, 2009. p.54).

Então, é possível concluir que os sujeitos podem apresentar metas mais curtas, que se relacionam com desejos mais imediatistas, mas que precisam se ligar ao projeto de vida a longo prazo. Arantes e Seixas (2021) compreendem que professores que atribuem sentido a sua profissão, considerando-a como algo importante para si e para o mundo, encontram uma motivação que gera vontade de permanecer na docência e os tornam mais resilientes diante de desafios, sustentando a dedicação. Nesse sentido, Damon (2009) defende que o interesse desses professores com propósito é sustentado por um período de tempo significativo e suas ações de ensino têm um sentido claro, uma intenção, atos concretos e práticas coerentes.

A docência quando sendo um projeto de vida, transcende a esfera pessoal e alcança a sociedade. Educadores que reconhecem o valor da educação como transformação social e a utiliza como uma ação para o desenvolvimento do seu projeto de vida, transforma a realidade onde estão inseridos e, ainda, impactam significativamente a vida de seus alunos, fator apontado por Kuusisto e Tirri (2021), que defendem a ideia de que professores que possuem suas identidades articuladas com seu projeto de vida, possuem um compromisso moral de longo prazo com a educação, sendo significativo para si mesmo e, ao mesmo tempo, beneficiando os alunos, colegas e a sociedade.

Assim, o projeto de vida se relaciona com a docência através da expressão de diferentes formas pelas quais o professor significa seus desejos e intenções voltadas a sua prática profissional e, por isso, se faz necessário compreender como esses projeto se constituem, se modificam ou se ampliam ao longo do seu percurso formativo e profissional.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados os percursos metodológicos utilizados para alcançar os objetivos propostos por essa pesquisa. O objetivo é apresentar de forma clara e sistêmica todo o processo percorrido para o desenvolvimento deste estudo que tem como objetivo geral compreender quais os projetos de vida de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência e/ou neurodivergentes.

3.1 Caracterização da Pesquisa

Segundo Gatti (2002, p. 12) “[...] pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”. Em concordância com isso, a investigação que compõe este trabalho foi delineada como uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, uma vez que contempla a análise de experiências, processos pessoais e individuais da amostra selecionada dentro dos seus processos formativos e da implicação do mesmo em seus projetos de vida. É também considerada exploratória (Gil, 2017), pois visa compreender essa relação ainda não explorada.

3.2 Participantes e procedimentos

A presente pesquisa está vinculada ao projeto “Projetos de vida na Educação”, projeto este, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP (CAAE nº 84635224.7.0000.0053). Os professores que compuseram a amostra foram selecionados a partir do seguinte critério: terem concluído cursos de Licenciatura ou Pedagogia e já terem trabalhado – ou estarem trabalhando – com o Atendimento Educacional Especializado por pelo menos 5 anos. O convite foi realizado mediante ao contato via e-mail e/ou WhatsApp e, após aceitarem o convite, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice A) foi enviado e assinado. Para composição da amostra foi utilizado a técnica da bola de neve, pois:

A amostragem bola de neve é uma técnica valiosa quando se trata de acessar populações difíceis de alcançar ou ocultas. A sua capacidade de gerar amostras a partir de redes sociais existentes torna-a uma abordagem eficaz para investigar grupos que são menos visíveis ou que não têm uma lista de contatos claramente identificável. Este método é particularmente útil em estudos que requerem uma compreensão profunda de comunidades específicas ou em contextos onde a construção de uma amostra de forma aleatória é impraticável (Biernacki, Waldorf, 1981).

A utilização dessa técnica justifica-se pelo fato de não conseguir o quantitativo suficiente de participantes vinculados ao pesquisador, sendo vantajosa pela facilidade de acesso e confiança entre os participantes, já que as indicações partem de pessoas inseridas no mesmo contexto, favorecendo a adesão. A bola de neve é realizada mediante os seguintes processos: (1) Seleção inicial, onde o pesquisador começa com um pequeno grupo com características relevantes para o estudo; (2) Referências, onde será solicitado que cada participante inicial recomende outros indivíduos que também atendem aos critérios do estudo; (3) Expansão da amostra, consiste em repetir o processo anterior criando então a “bola de neve”; (4) Coleta de dados, que acontece em todas as etapas, (5) Encerramento da amostragem, que se dá quando novas indicações não irão trazer informações adicionais significativas para o estudo Atkinson e Flint (2001).

A amostra foi composta por 06 professores, que, por questões éticas, tiveram seus nomes substituídos por identificações alfanuméricas, com o objetivo de preservar a identidade real de cada participante. O quadro 2 apresenta o perfil profissional dos participantes indicando o nome utilizado, idade, formação acadêmica, tempo de carreira na educação especial (em anos), rede de atuação e a jornada de trabalho semanal (em horas).

Quadro 5 – Perfil profissional dos participantes

Nome	Idade	Formação	Carreira	Rede	Município	CH
Professora P1	31	Especialização	10 anos	Municipal/Estadual	Esplanada Acajutiba	60h
Professora P2	36	Especialização	10 anos	Privada	Feira de Santana	40h
Professora P3	56	Especialização	31 anos	Municipal	Anguera	40h
Professora P4	50	Especialização	29 anos	Municipal	Esplanada	40h
Professor P5	36	Especialização	5 anos	Privada	Ouriçangas	40h
Professor P6	42	Especialização	23 anos	Municipal	Olindina Inhambupe	40h

Fonte: dados da pesquisa

As entrevistas foram realizadas via mediação tecnológica com a utilização do Google Meet, tendo duração média de 38 minutos. A transcrição aconteceu com apoio de serviços de Inteligência Artificial, mais especificamente, com o *TurboScrib*, a utilização desse recurso de IA é bastante relevante pois permite um total de três transcrições diárias gratuitas, com trinta minutos cada, e, também, entrega a transcrição com a separação automática dos trechos de cada interlocutor da conversa. Após o processo de transcrição, as entrevistas foram revisadas e corrigidas pelo pesquisador com relação aos aspectos de pontuação e/ou erros ortográficos.

3.3 Instrumento de Coleta

Buscando responder os questionamentos levantados pela pesquisa, o instrumento utilizado para realizar a coleta de dados foi um questionário sociodemográfico, que objetivou identificar os sujeitos (gênero, idade, formação, tempo de atuação, público-alvo com que trabalho dentre outras informações), sendo construído via Google Forms pela facilidade de adesão e socialização, bem como no tempo de resposta.

Além disso, uma entrevista semiestruturada (apêndice C) foi construída em consonância com Bogdan e Biklen (1994) que argumentam que “a entrevista semiestruturada permite que o pesquisador siga tópicos que emergem durante a entrevista, ao mesmo tempo em que mantém o foco na questão central da pesquisa”, para que dessa forma, fosse possível encontrar dados relevantes para o objeto de estudo proposto. A entrevista foi conduzida baseando-se em um roteiro do *Center on Adolescence* da Universidade de Stanford, que posteriormente foi adaptado a realidade do Brasil e em um contexto educacional, contendo elementos sobre projeto de vida.

3.4 Método de Análise

Para o processo de tratamento dos dados, as entrevistas passaram por uma análise de conteúdo qualitativa baseada no Protocolo de Codificação das Formas de Projeto de vida - *Youth Purpose Project Forms of Purpose Determination Codebook* – (Malin *et. al.* 2008), desenvolvido também pelo *Center on Adolescence* (2008) da Universidade de Stanford, que foi adaptado para o contexto do Brasil. Este processo tem como objetivo determinar se um indivíduo está engajado em seu projeto de vida e a forma que esse projeto assume, sendo estruturado em quatro fases, que para sua elaboração, foram visitadas de forma não-linear, uma vez que muitas vezes o processo de análise demanda idas e vindas em algumas etapas.

A tabela 1 aponta as quatro fases da proposta de codificação e descreve brevemente a ação desenvolvida em cada uma delas para que a visualização sistemática seja facilitada. A primeira fase concentrou-se em identificar o objetivo central ou algo a ser realizado em alguma área de uma atividade mais significativa para o participante no momento da entrevista. Nesta etapa, houve uma leitura atenta para que fosse possível identificar a coisa mais importante que a pessoa quer realizar. Em seguida, são codificados alguns elementos importantes para a análise seguinte: (1) ação atual, consiste na identificação de ações atuais relacionadas a esse objetivo, (2) ação futura, como sendo ações planejadas ou esperadas para o futuro em relação ao objetivo, (3) motivo da realização, onde é identificado a razão pela qual o objetivo é perseguido – orientação para além de si mesmo – e (4) motivo da ação, a razão para a realização das ações.

Quadro 6 – Fases da codificação

Fases	Descrição
1) Familiarização com os dados e identificação do objetivo central	Identifica-se o objetivo central e os componentes que moldam esse projeto
2) Categorização e domínio do projeto de vida	O objetivo é classificado em uma categoria abrangente e em um domínio onde esse objetivo está inserido na vida
3) Determinação do elemento motivador	Avalia-se se o objetivo identificado na fase 1 é uma força motriz – elemento motivador – na vida do indivíduo
4) Determinação da forma do projeto de vida	Utilizam-se os componentes da fase 1 e da classificação na fase 3 para determinar a forma do projeto de vida

Fonte: elaborado pelo autor

Na fase 2, a definição da categoria abrangente é justificada pelo fato de ser um conceito mais amplo que captura muitos dos tipos mais específicos de metas e atividades que as pessoas consideram importantes, já os domínios são áreas mais amplas da vida em que o objetivo ou atividade está inserido. Para cada caso, são fornecidos resumos e/ou citações que justifiquem a seleção da categoria e do domínio, descrevendo a razão do participante para considerar o objetivo importante, as categorias a serem selecionadas são: 1. Ajudar os outros 2. Servir a Deus/um Poder Superior 3. Tornar o mundo um lugar melhor 4. Mudar a forma como as pessoas pensam 5. Criar algo novo 6. Tornar as coisas mais belas 7. Cumprir minhas obrigações 8. Fazer a coisa certa 9. Viver a vida ao máximo 10. Ganhar dinheiro 11. Descobrir coisas novas sobre

o mundo 12. Ganhar o respeito dos outros 13. Apoiar minha família e amigos 14. Servir meu país 15. Divertir-se 16. Ser bem-sucedido 17. Ter uma boa carreira.

Já os domínios de projeto de vida a serem selecionados são: 1. Família (família imediata ou estendida, família de origem ou futura, membros individuais da família, etc.) 2. Desempenho acadêmico (ter bom desempenho na escola, obter boas notas, etc.) 3. Valores, crenças, fé (espiritualidade, religiosidade, crença(s) orientadora(s), etc.) 4. Carreira (trabalho, emprego, carreira futura ou trabalho atual, etc.) 5. País (EUA ou outros países) 6. Esportes 7. Artes (teatro, cerâmica, pintura, canto, tocar um instrumento, etc.) 8. Serviço (serviço comunitário, ajudar os outros, ajudar a comunidade, etc.) 9. Questões políticas/sociais (direitos de grupos minoritários, interesses antiguerra, etc.) 10. Outros hobbies ou atividades de lazer (jogos, jardinagem, etc.) 11. Educação (trabalho na área de educação como compromisso social/contribuição para o outro e a sociedade)

Em seguida, na fase 3, avalia-se se o objetivo mais importante, identificado na fase 1, se constitui como um elemento motivador na vida do participante, moldando sonhos, ações ou planos. Para essa definição, alguns critérios avaliativos são estabelecidos: (1) saliência na entrevista, ou seja, se o objetivo é mencionado de maneira espontânea, repetidamente e conectado a diversos aspectos da vida e (2) influência nos planos e ações, através da verificação da participação desse objetivo na motivação de sonhos, planos futuros e ações que almejem a busca por ele. Após essa avaliação, caso a resposta seja afirmativa para ambos os casos, o objetivo é classificado como elemento motivador, caso contrário, será posteriormente classificado como “experimentação” ou “objetivo frágil”.

Na quarta e última fase, onde ocorre a determinação da forma do projeto de vida, são utilizadas as informações das fases anteriores para este fim. Se o objetivo for um elemento motivador, é necessário determinar duas coisas: (1) se o objetivo é motivado principalmente por razões auto-orientadas, ou seja, se esse objetivo é benéfico principalmente para o próprio indivíduo e foca-se especialmente em um interesse próprio, ou se esse objetivo é motivado por razões para além de si mesmo — *Beyond-The-Self* (BTS) -, transcendendo o benefício próprio e com objetivo em impactar positivamente ou contribuir para o mundo, sociedade ou outras pessoas; e (2) determinar se a pessoa tem alguma ação atual relacionada ao seu objetivo central. O quadro 5 apresenta as formas do projeto de vida definidas após a fase 4:

Quadro 7 – Forma do Projeto de Vida

Motivação	Ações atuais	Forma do projeto de vida
BTS	Sim	Projeto de Vida
Auto-orientada	Sim	Objetivo Autocentrado
BTS	Não	Objetivo Idealizado Altruísta
Auto-orientada	Não	Objetivo Idealizado Autocentrado

Fonte: elaborado pelo autor

Contudo, se o objetivo não for um elemento motivador, mas o participante for envolvido com ações atuais que estão para além de si mesmo, a forma do projeto de vida será “experimentação”. Ou se a pessoa não possuir envolvimento com nenhuma ação para além de si mesma, a forma do seu projeto será “objetivo frágil”.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo dedica-se a apresentação e análise dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas, tendo como objetivo identificar a existência e a forma dos projetos de vida dos participantes da pesquisa – professores do AEE –, a Tabela 3 apresenta a forma e o domínio do projeto de vida de cada professor entrevistado:

Quadro 8 – Projetos de vida dos participantes

Nome	Forma do projeto de vida	Domínio do PV
Professora P1	Objetivo Idealizado Altruísta	Valores, crenças, fé e Educação
Professora P2	Projeto de vida	Educação
Professora P3	Projeto de vida	Educação, Carreira
Professora P4	Projeto de vida	Família
Professor P5	Projeto de vida	Educação
Professor P6	Projeto de vida	Família

Fonte: dados da pesquisa

É possível perceber que dos participantes, apenas um possui seu projeto como sendo Objetivo Idealizado Altruísta, tendo com seu domínio valores, crenças e fé, mas com aspectos relacionados também a educação. Os demais professores apresentam a sua forma como sendo Projeto de Vida, mas com domínios divergentes, sendo dois relacionados a educação – e um deles com o acréscimo de fatores que apontam também para a carreira – e o terceiro, com seu domínio relacionado com a família.

4.1 Apresentação da entrevista com a professora P1

A professora P1, mulher de 31 anos, é licenciada em Educação Física e Pedagogia, especialista em AEE e neuropsicopedagoga. Atua na educação há 10 anos como professora de educação física, professora auxiliar de alunos com deficiência, professora da APAE, com o AEE em salas de recursos multifuncionais durante pouco mais de 5 anos, mas, atualmente, é coordenadora pedagógica da rede estadual de ensino, com uma carga horária de 60 horas semanais e não trabalha diretamente com o AEE, apesar de continuar realizando atendimentos

aos seus estudantes. Como ações motivadoras do desejo por trabalhar com alunos com deficiência a professora P1 destaca dois fatores que influenciaram o seu trabalho, relatando isso em um dos trechos da entrevista:

Eu me encontrei na disciplina da Educação Física e Inclusão e aí isso acabou dando mais sentido a minha prática de trabalho, a minha prática pedagógica, mesmo que eu tenha atuado de formas diferentes. Eu já fui professora da Educação Física, eu já fui cuidadora de alunos com deficiência, professora auxiliar no caso, já dei aula também na APAE, já trabalhei também em sala de recursos e hoje coordenadora. Mas eu acho que tudo está vinculado a partir da inclusão. Então acho que o que dá um pouco de sentido é porque eu me encontrei no trabalho dentro dessa área. (P1, entrevista semiestruturada, 2025)

Além desse fator, P1 aponta como influência em suas escolhas profissionais, o fato de sua família possuir pessoas com deficiência:

E também o fato da minha família ter pessoas com deficiência, de certa forma, acabou influenciando no meu trabalho. A vivência com elas me impulsionou na minha escolha na profissão, não na minha escolha da profissão, mas no meio do curso, de puxar um pouquinho para... puxar um pouquinho não, puxar totalmente para a da inclusão. (P1, entrevista semiestruturada, 2025)

Essa diversidade de formações e experiências apontaram alguns objetivos centrais, interligados com um objetivo maior, que ela define como: “Eu acho que o meu propósito na vida é... é fazer a vontade daquilo que Deus quer para a minha vida.”. Esse objetivo norteia e dá sentido a maior parte das atividades que ela desenvolve em sua vida pessoal, social e profissional.

É possível constatar que muitos dos objetivos a curto, médio e longo prazo da professora P1, sejam eles pessoais ou profissionais estão voltados para a educação inclusiva e, ainda, estabelecer uma relação sobre a noção de que a vontade de Deus pra sua vida se materializa em grande parte, em ações e desejos relacionados com a inclusão de pessoas com deficiência, como um norte nas mais diferenciadas atuações profissionais.

Em diversos momentos a entrevista, P1 estabelece algumas relações entre sua vida profissional com a religiosa e existe uma fala que apresenta diretamente essa relação entre fazer a vontade de Deus, se referindo ao ministério (campo de atuação em uma igreja) como geradora de sentido para sua prática profissional, a entendendo como um propósito:

Já tive experiências com Deus na qual eu sei que minha vida cristã não pode estar longe. Os meus propósitos da vida cristã não estão longe da minha vida do trabalho e eu vejo o sentido do meu trabalho, o que na minha igreja a gente chama de ministério, que é o

campo que a gente atua e serve na igreja, eu vejo o meu trabalho também como um ministério. Mesmo que seja... Todo trabalho é uma troca, não é? No salário e tal, mas eu dou sentido ao meu trabalho porque eu entendo que é um propósito para mim. (P1, entrevista semiestruturada, 2025)

E, evidente também no trecho: “Consigo, mesmo que tem dias que na minha profissão queira folga, eu queira que não tenha aula, mas aquilo que faz dar sentido é o meu propósito.” Para ela, a educação se trata de um compromisso social, onde a superação do aluno com deficiência se configura como seu incentivo para vencer os desafios da profissão, no trecho:

Eu acredito que é vivenciar a superação desse aluno, ver o crescimento e a superação minha também, enquanto profissional pois sei que não é fácil. Quando a gente atua muito tempo com autismo, muito tempo com DI, dentro de uma área específica, quando a gente vai pra outra, sempre há um desafio. Vai ser um desafio tanto para o aluno, mas como pra mim, enquanto profissional, de ter que estudar mais, pesquisar mais. (P1, entrevista semiestruturada, 2025)

Dos três aspectos necessários para a constituição de um projeto de vida, o primeiro foi definido com o trecho anterior, mas em relação ao segundo, as contribuições para além de si mesmo, estão presentes no trecho:

Sim, a questão do meu objetivo de um dia ir à África, de vivenciar essas coisas, de certa forma, foi através da igreja. Eu participo de projetos missionários e nesses projetos eu já vivenciei algumas experiências com pessoas com deficiência e ir na África, eu acho que eu irei vivenciar isso mais de forma intensa, já que a escola só é de cegos e surdos. (P1, entrevista semiestruturada, 2025)

Essas falas apontam alguns fatores interessantes para a compreensão de como o seu objetivo mobiliza suas ações e desejos, dentre eles, a questão de contribuir na esfera religiosa em outro país servindo a Deus no ato de cuidar das pessoas com deficiência, evidência que para além do aspecto profissional, a inclusão está presente em objetivos para além de si mesma e associada a valores da sua fé, mas também na área de educação, presente em diversos trechos, como:

Ter experiência também de atendimento com um aluno que seja cego, mas que seja um cego de nascença, ter atendimentos educacionais especializados mesmo dentro de uma sala de recursos ou neuropsicopedagógicos, mas com um cego de nascença. Tenho vontade de vivenciar esses avanços dele. (P1, entrevista semiestruturada, 2025)

Novamente evidenciando uma contribuição na área da educação de pessoas com deficiência, com o objetivo de ver os avanços alcançados por esses alunos. Porém, em relação ao aspecto (3) ações direcionadas ao objetivo, não existem mobilizações específicas

relacionadas ao seu objetivo maior na atualidade, como aponta P1 ao ser questionada sobre a existência de planos que ajudem a alcançar seus objetivos: “Atualmente estou sem ação”. Por isso, a partir dos trechos analisados, é possível inferir que a professora P1 possui seu projeto de vida como um Objetivo Idealizado Altruísta, uma vez que seus motivos estão relacionados com razões para além de si mesmo, mas que não mobilizam ações concretas na atualidade.

Então, é evidente que seu projeto de vida/propósito agrega valores ao seu desenvolvimento profissional tendo em vista o fato dele gerar significado para a sua atuação e, e, também, por se configurar como um motivador de superar os desafios e, acima de tudo, por ser compreendido como uma missão associada à sua fé e as suas experiências de vida e formativas, agregando valores também ao seu desenvolvimento pessoal e religioso, uma vez que a educação inclusiva aparece na vida de P1 em todos esses âmbitos.

4.2 Apresentação da entrevista com a professora P2

A professora P2, mulher de 36 anos, licenciada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia, atua na educação há 10 anos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Atualmente trabalha na cidade de Feira de Santana, na rede particular de ensino, com carga horária semanal de 40 horas destinadas ao AEE, acompanha uma média de 90 alunos atípicos ou com necessidades educacionais especiais.

O seu contato com a educação se deu bem antes do acesso ao ensino superior, desde os seus 14 anos, quando atuava voluntariamente como professora de catequese, local onde descobriu sua identificação e afinidade com a docência. Nesse mesmo período uma experiência marcante fez com que seu olhar se voltasse para as crianças com deficiência: a morte trágica de uma vizinha com déficit intelectual que ela auxiliava no caminho para a escola.

Deus, família, saúde e a educação, relacionada ao seu trabalho, são as coisas mais importantes para ela. Por muito tempo o seu trabalho esteve à frente da sua saúde, fator esse que vem mudando devido a alguns problemas de saúde que foram se agravando com o passar do tempo. Como ela relata:

[...] tem uns cinco anos. Isso quer dizer que quando eu estou sentindo alguma coisa, quando eu estou com alguma reação alérgica e tal, eu deixo de trabalhar? Não, eu continuo indo trabalhar mesmo alérgica, continuo fazendo as coisas relacionadas ao meu trabalho porque é uma coisa que eu realmente me identifico muito, mesmo, às vezes, passando pela minha saúde, mas é um processo que eu venho tentando virar essa chavinha e fazer essa mudança, de fato (P2, entrevista semiestruturada, 2025).

Com 40 horas de carga horária semanal, ela gasta a maior parte do seu tempo com a sala de aula e com seus alunos, pois está “sempre pensando em atividades, em estratégias, em materiais pedagógicos que eu possa utilizar com eles, montando relatórios, investigando, tem os estagiários que trabalham comigo e estou vendo a melhor maneira de indicar, sabe, de orientar, montando curso, que é para ver se eu consigo passar algumas coisas para eles, processo de preparação, pasta, então é o tempo todo.”

Para o futuro imediato, P2 menciona algumas ações relacionadas ao investimento em seus estudos, pois almeja passar em algum concurso, então mesmo com sua rotina apertada, ela tem tentado se organizar, também menciona o desejo de abrir um espaço para trabalhar com as crianças atípicas e/ou neurodivergentes. À longo prazo, ela deseja de forma similar, alcançar os objetivos citados anteriormente, mas também “eu quero chegar a uma época que eu diga assim, não, agora tá bom, e eu quero só viajar.” Para alcançar esses objetivos, ela estabelece algumas ações atuais:

Assim, movimentos pequenos, mas que têm me ajudado. Até não perder esse foco, por exemplo, a questão dos estudos, estou sempre tentando manter uma rotina de uma hora de estudo durante a semana e final de semana, um pouquinho mais. Estou sempre ligada nos concursos que estão surgindo, vai surgir agora o de Feira de Santana também, que já tá anunciando, tento matricular nos cursinhos possíveis, porque o cursinho também me ajuda a manter esse foco e quanto ao consultório, eu estou até aqui num quartinho que eu tenho aqui em casa, onde vou guardando livros pedagógicos e jogos. Então, quando compro, eu separo por mais que eu leve uma boa parte pra escola, eu separo um, eu compro dois de um mesmo jogo que eu gostei e deixo um aqui que é pensando no meu espaço. Então, assim, essas coisas já vão me mantendo fiel ao meu interesse, sabe? Ao meu objetivo e então, eu vou mantendo algumas coisas aqui e é pensando nesse espaço que vai acontecer. Que não vai ser ano que vem, não vai ser, não é? Mas que vai acontecer. (P2, entrevista semiestruturada, 2025)

Como obstáculos no desenvolvimento da sua profissão, ela aponta como maior barreira as famílias que, em alguns casos, não aceitam intervenções e adaptações, e cita questões relacionadas a sobrecarga de atividades que ocorrem dentro do seu contexto de rede particular:

Ah, é uma demanda pra duas psicopedagogas, um exemplo, mas como eu vejo que aquele aluno vai ficar sem eu dou um jeito. Então, eu dobro meu horário, eu faço a noite, eu acordo mais cedo e eu dou um jeito e se eu dou um jeito, não precisa que a minha responsável contrate mais uma outra pessoa, é um exemplo disso, porque eu estou dando jeito, estou dando conta. (P2, entrevista semiestruturada, 2025)

Apesar desses desafios que enfrenta no seu trabalho, P2 aponta como sua maior motivação para vencê-los, seus alunos e a ideia de que ela pode ajuda-los de alguma maneira, com o seu trabalho. Ao mencionar projeto de vida ela o compreende como a projeção para o

futuro de coisas que são importantes para ela, como sua saúde, abrir seu espaço, quando foi questionada sobre o seu propósito, imediatamente ela o relacionou com a sua fé, relatando que um padre, ao ouvir uma palestra para catequistas a questionou da seguinte forma: “você sabe que esse é seu propósito de vida, não é? Que é falar sobre isso” e que depois desse questionamento, ela começou a ver isso dessa forma que seu propósito é trabalhar com alunos neurodivergentes, atípicos e falar sobre isso em todos os ambientes.

A forma do seu projeto de vida foi determinada como Projeto de Vida tendo seu domínio a educação, baseando-se no fato de que seu objetivo é um elemento motivador para si, tornando-o significativo para si, possui uma intenção vinda do desejo de contribuir para além de si mesma, com o objetivo de fazer com que os estudantes neurodivergentes avancem dentro de suas capacidades e, também, mobiliza ações atuais para alcançar esse objetivo.

4.3 Apresentação da entrevista com a professora P3

A professora P3, mulher de 56 anos, tem TDAH e faz questão de expor isso para as pessoas ao seu redor, por acreditar que isso é importante para que todos conheçam e entendam suas limitações pessoais e profissionais. Teve a sua primeira graduação em Ciências Sociais, mas também é pedagoga, especialista em Educação Especial, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, ela atua na educação há 31 anos e hoje é a presidente do Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com deficiência de sua cidade. Seu desejo pela educação se deu ainda na infância durante as aulas de uma professora que servia de inspiração para ela e a fez buscar ser como aquela professora para outras crianças.

Para ela, as coisas mais importantes são Deus, família e filhos, a escolha de viver o que se deseja e ter seus sonhos realizados, desejos e sonhos sempre relacionados a sua esfera profissional e formativa, ela aponta que gasta a maior parte do seu tempo estudando, pois possui hiper foco em estudo e ainda apresenta um desejo muito forte de fazer mestrado: “Inclusive, sobre a questão do mestrado, né? Eu quero fazer mestrado. Antes de completar 80 anos, eu tenho que fazer mestrado.”, segundo ela, é muito importante possuir embasamento nas coisas que se compartilha:

E assim, eu gosto de ter embasamento teórico, científico, para eu chegar e explicar para todo mundo, porque para mim é multiplicação. O conhecimento precisa ser multiplicado dessa forma. A partir do momento em que eu compartilho, eu vou estar multiplicando e nunca diminuindo. (P3, entrevista semiestruturada, 2025)

Em relação ao seu futuro imediato, ela estrutura a sua vida para começar a trabalhar somente com atendimentos psicopedagógicos, e, à longo prazo, ela planeja montar a sua própria clínica, por acreditar que seu potencial está um pouco “apertado” na sua configuração de trabalho atual e ele é motivado também por certa insatisfação acerca dos processos que envolvem o AEE na esfera municipal, especialmente no que se refere a ausência de valorização:

É insatisfação, é um sonho, mas é também porque assim, eu poderia realizar meu sonho dentro da esfera municipal, né? Eu poderia me sentir totalmente realizada, já que eu tenho formação, eu tenho uma clientela aqui dentro. Então, eu não precisaria sair. [...] a gente faz um investimento muito grande em estudo, a gente faz financeiro, a gente faz um investimento muito grande e não tem esse retorno para quem você trabalha, porque não é valorizado profissionalmente. Não se enxerga o quanto Matheus estudou, chegou lá no doutorado e Matheus não tem essa valorização por parte das empresas que querem empregar Matheus, que querem sugar tudo de Matheus, mas não querem pagar de acordo com o que Matheus investiu. Pronto, essa é a primeira. A segunda, as falcaturas por trás das nossas empresas. (P3, entrevista semiestruturada, 2025)

Esse descontentamento gera nela a sensação de estar apertada, como mencionado por ela, o que acaba contribuindo significativamente para a constituição do seu objetivo e, para alcançá-lo, ela estabelece as seguintes ações:

Primeiro, organizando a casa, reformando a casa toda para isso. Para poder montar esse espaço que seja particular, pois eu quero montar o meu espaço. Um espaço onde eu possa executar justamente aquilo que eu aprendi adaptando tudo de acordo com as condições. (P3, entrevista semiestruturada, 2025)

Ela expõe que essas ações estão dentro de um planejamento, para que lá na frente ela possa se sentir realizada, mas que além das ações, ela também realiza muitos estudos. Como motivação para vencer os obstáculos, ela utiliza o fato de sentir-se muito competente por se dedicar muito ao estudo e se agarra aos seus sonhos para superar quaisquer desafios que surjam. A forma do seu projeto de vida foi Projeto de Vida, com seu domínio pautado na Educação, mas com aspectos relacionados também a sua carreira, pois seu objetivo é elemento motivador para si, uma vez que mobiliza ações atuais estabelecidas para alcançá-lo: “Falar sobre o trabalho é o que a gente faz, né? E tudo para mim, se eu estiver no lugar, encontrar com alguém que queira falar sobre a gente leva o dia inteiro. Eu perco até o sono a noite, se for possível, para me dedicar a isso.”, “Estudando. Eu tenho hiper foco em estudo” e, ainda, ações futuras baseadas nesse objetivo: “Eu quero fazer mestrado. Antes de completar 80 anos, eu tenho que fazer mestrado”, “Então a minha vida está sendo estruturada para eu começar a atender somente no psicopedagógico”, “Então, dentro desse projeto, eu penso em uma clínica. Montar a minha própria clínica.” (P3, entrevista semiestruturada, 2025)

Esse objetivo também pode ser caracterizado como significativo para si, pois possui uma intenção vinda do desejo de contribuir para além de si mesma, com o objetivo de transformar a vida do outro através da educação, evidenciado em suas falas: “Eu quero ser a psicopedagoga dentro do meu estado, dentro do meu município, de referência”, “Então, assim, as minhas estratégias, as minhas ações estão dentro de um planejamento, mas um planejamento completo para eu chegar lá na frente e dizer, aqui eu também me realizei.”, e ainda: “Eu gostaria muito de ver uma sociedade justa a partir das nossas práticas pedagógicas”, “É ajudar o outro. É transformar a vida do outro por meio da educação.”

4.4 Apresentação da entrevista com a professora P4

A entrevistada P4, mulher de 50 anos, mãe atípica, especialista em Educação Especial e Inclusiva, com 29 anos de atuação na educação, atua na rede municipal com uma jornada de 40h semanais. Para ela, as coisas mais importantes da sua vida são: Deus, família e trabalho, pois sem este último, não há como sobreviver e sustentar a sua família, também afirma que “E o trabalho dignifica o homem, não é?”. P4 gasta a maior parte do seu tempo com a sua jornada de trabalho, e, mais especificamente, com o AEE na sala de recursos.

O seu objetivo mais importante a ser realizado é continuar trabalhando para construir a sua casa própria e sair do aluguel, para estar mais presente com a sua família e acompanhar o desenvolvimento de sua netinha e filhos, como ela relata:

Então, meu propósito mesmo, hoje, é continuar trabalhando, construir minha casa, é estar perto da minha netinha que é uma bênção na minha vida. Ver os meus filhos, progredir também pra mim é um propósito. Pra mim, é um projeto. É... Poder ver os meus filhos progredirem também. É um sonho progredir, mas querendo também que os filhos progridam, não é? Possam caminhar também, realizando seus sonhos. (P4, entrevista semiestruturada, 2025)

Como plano imediato ela definiu a construção da sua casa própria com o objetivo de sair do aluguel, mas que não possuía nenhum objetivo a longo prazo, pois estava mais próximo de se aposentar, então preferia deixar as coisas irem acontecendo. Em relação as ações que são estabelecidas para alcançar o seu objetivo, ela estabelece a meta de gastar menos para conseguir pagar as despesas da construção, pois segundo ela, não é algo fácil. Sua motivação para vencer os desafios no trabalho é:

Com certeza é ver o progresso dos alunos. Quando a gente inicia no início do ano, principalmente quando é a primeira vez que você começa um atendimento com aquele

aluno. E aí a gente vê que aos pouquinhos ele vai progredindo e a gente percebe a alegria deles estarem ali em cada atendimento. (P4, entrevista semiestruturada, 2025)

Também se motiva em ter o retorno e a devolutiva dos pais em relação ao trabalho desenvolvido e a evolução das crianças:

Ah, meu filho melhorou bastante, você é uma professora excelente, você é uma profissional ótima, entendeu? E perceber mesmo que eles estão progredindo, entendeu? O progresso deles, que eles estão realmente desenvolvendo, de certa forma, destravando. (P4, entrevista semiestruturada, 2025)

Dentro do seu trabalho, no ano de 2026, ela pretende iniciar uma pós-graduação em neuropsicopedagogia, com o objetivo de se atualizar e não parar de estudar – por mais que não exista nenhum benefício financeiro nisso, como afirma ela -, para conseguir ajudar ainda mais os seus alunos. Um outro desejo é a redução da sua carga horária para 20 horas semanais, com o objetivo de dar mais atenção a sua filha atípica, pois isso é garantido em lei:

Esse ano agora, 2026, começa a minha pós em Neuropsicopedagogia. Tentei começar antes, não deu, mas esse ano, eu quero. É por conta, assim, também, porque a gente tem que estudar. Mas eu tenho esse propósito de fazer essa pós que eu quero aprender mais. Não é só pela questão do benefício, em cifras, porque eu posso ter dez pós e vou ganhar a mesma coisa, meus salários, meus rendimentos não vão aumentar, é pela questão de conhecimento mesmo, e do aprendizado para que eu possa, realmente, aprender mais um pouco e poder ajudar mais meus alunos. (P4, entrevista semiestruturada, 2025)

Ainda que seu objetivo mais importante não esteja relacionado diretamente a educação, P4 demonstra um desejo em continuar contribuindo com ela, com o objetivo de oferecer o melhor para seus estudantes. A forma do seu projeto de vida é Projeto de vida, pois seu objetivo é um elemento motivador para si e ela estabelece ações atuais para alcançá-lo, possui uma intenção de contribuir para além de si mesma – ainda que existam benefícios próprios, ela almeja prioritariamente beneficiar sua família – e esse projeto de vida relaciona com a educação, uma vez que é ela quem oferece recursos para alcançar seu objetivo, contudo, ela não encara seu trabalho apenas com a finalidade de sustento e se dedica para, dentro do possível, contribuir com o AEE.

4.5 Apresentação da entrevista com o professor P5

O professor P5, homem de 36 anos, sobrinho de uma pessoa surda, professor do AEE, intérprete de Libras e psicopedagogo atua há 5 anos com a educação inclusiva na rede particular

com carga horária de 40 horas semanais. Para ele, as coisas mais importantes são: Jeová Deus como sendo a pessoa mais importante, a família, incluindo os seus parentes próximos, a noiva e a necessidade de manter um relacionamento saudável e o seu trabalho, com a responsabilidade de cuidar de pessoas através da sua atuação.

Sua formação inicial se distancia de áreas relacionadas a educação e sua carreira profissional teve início em ambientes industriais, mesmo nunca tendo se identificado com isso, ele descobriu sua vocação ao substituir uma professora de artes em uma escola e a confirmou através de feedback de seus alunos, após a transição de carreira. O seu interesse pela educação inclusiva é bastante pessoal e inicia-se aos 12 anos, com a motivação de aprender Libras para se comunicar com sua tia e, posteriormente, ao descobrir que dois de seus sobrinhos possuíam dislexia e autismo, fortalecendo ainda mais o seu desejo e compromisso pela causa.

Como objetivos mais imediatos, a curto prazo, ele estabelece a possibilidade de concluir um mestrado em alguma área relacionada a psicopedagogia, além de uma reciclagem em Libras, com foco em interpretação e, por fim, considera também a possibilidade de iniciar um doutorado nessa área. A longo prazo, seu objetivo é abrir um consultório adaptado para o AEE, atendimentos psicopedagógicos e com a psicomotricidade, destinado principalmente a crianças com deficiência e dificuldades emocionais, como aponta:

Abrir um consultório de atendimento com AEE, com psicopedagogia, com psicomotricidade, um consultório adaptado para que possa atender tanto crianças até com problemas intelectuais, crianças com problemas emocionais, crianças com problemas psicomotor, entre outros. (P5, entrevista semiestruturada, 2026)

Atualmente, a maior parte de sua energia e do seu tempo é gasta no AEE, focando principalmente no atendimento e na orientação aos pais de crianças atípicas:

Então, às vezes, o meu tempo é mais direcionado a métodos que possam ajudar os pais a ajudar os filhos atípicos. Como eu posso ajudar eles em uma questão do meu filho? Ah, meus filhos não têm TDH, fazer com que ele preste atenção nessa lição aqui, como eu posso fazer aquilo. (P5, entrevista semiestruturada, 2026)

Além disso, dedica seu tempo a desenvolver e aplicar métodos relacionados ao aprendizado por movimentação (psicomotricidade), também ministrando aulas de ética, moral e de Libras. A motivação para seu objetivo, se dá principalmente pela necessidade de suprir a lacuna de atendimento e orientação que as escolas e a sociedade não conseguem oferecer de maneira adequada, para as crianças e para os seus pais.

A necessidade das crianças serem atendidas. A necessidade da orientação para os pais, de como cuidar delas. A necessidade que vemos que os pais, eles não têm capacidade nenhuma, estrutura nenhuma, de dar suporte aos alunos, que as escolas, infelizmente, não têm capacidade. Por exemplo, você tem uma pedagoga na sala de aula e um ajudante quando a criança é atípica. A ajudante, ela fica com a criança o tempo inteiro como se fosse a babá da criança. Mas a parte cuidadora é da cuidadora. A parte pedagógica é do professor. Então, o que é que esse professor tá fazendo pra incluir essa criança nessa sala? (P5, entrevista semiestruturada, 2026)

Para alcançar seus objetivos ele se programa financeiramente para custear seu mestrado e futuros projetos, pois prioriza o investimento em sua educação desde o início de sua carreira profissional, demonstrando um forte desejo por capacitação e pela busca de conhecimento, como menciona no trecho:

Eu estou me programando financeiramente, porque eu não sei se eu vou ter a paciência de esperar esse aceite pela UEFS para fazer gratuito. Por quê? Eu vim de escola pública, é verdade. Estudei todos os meus anos de escola. Mas todas as minhas graduações eu fiz particulares. Todas eu paguei. Mesmo em períodos financeiros que ficaram muito difíceis na saída da empresa, e problemas familiares, pessoais, a qual exigiu uma baixa muito grande financeira. (P5, entrevista semiestruturada, 2026)

Segundo ele, seus obstáculos e desafios se apresentam em questões raciais, através do preconceito percebido por parte dos pais que não conhecem o seu trabalho, e, também, na liberdade excessiva que algumas crianças apresentam e resulta na ausência de limites e na incapacidade de ouvir não, porém ele faz o exercício de não absorver esses obstáculos:

Desafios, eu digo que existem alguns, mas que eu não os absorvo. O primeiro desafio que às vezes você encontra, e eu me baseei em algumas circunstâncias, é as pessoas me olharem negro, possivelmente não tem a cara de uma pessoa que tenha condições financeiras. Então, será que tem realmente capacidade de fazer um relatório do meu filho? [...] Então qual é o maior desafio da docência hoje? A liberdade que as crianças hoje infelizmente têm. Então, eles não têm limite. Nas crianças hoje não existem mais limites. Eles não sabem ouvir o não. Não foram criados ouvindo. (P5, entrevista semiestruturada, 2026)

P5 também estabelece uma crítica aos cursos de pedagogia por serem, segundo ele, “excessivamente teóricos” e deixarem a desejar de práticas pedagógicas e apontando que a formação precisa adaptar-se às demandas da sociedade, com mais dinamismo e estratégias para lidar com a diversidade:

E ele teve lá a educação inclusiva, está incluso lá na pedagogia, em práticas pedagógicas está incluso lá na pedagogia. Mas foi muita... teoria de tudo, sem a prática. Então, eu acredito que seria o espaço necessário para um treinamento mais agudo, mais geral. Eles aprenderam o que significa motricidade, a aprendizagem por movimentação, porque papel, livro e caderno ficam obsoletos dentro de sala de aula. (P5, entrevista semiestruturada, 2026)

A forma do seu projeto de vida é Projeto de vida, pois seu objetivo é um elemento motivador para si e para a sua atuação profissional e ele estabelece ações atuais para alcançá-lo como a organização financeira e dedicação a sua formação e possui uma intenção de contribuir para além de si mesmo, contribuindo na formação de crianças com deficiência e apresentando claramente a educação como parte fundamental do seu projeto de vida.

4.6 Apresentação da entrevista com o professor P6

O professor P6, homem de 42 anos, especialista, professor e psicopedagogo, com 23 anos de atuação, atuando na rede municipal com 40h semanais. Para ele, as coisas mais importantes são: valores, principalmente cristãos, família, ética e amizade, reforçando que esses valores são construídos através da criação de seus pais. Atualmente, a maior parte do seu tempo e energia é gasta com a preparação e o planejamento para a execução do seu trabalho, pois mesmo com um repertório grande, sua preocupação em fazer um bom trabalho e inovar, exigem muita energia. P6 gosta muito de mudanças e sempre busca isso na sua vida profissional.

Como metas a curto prazo, não existem anseios profissionais e ele aponta que tem preferido se acomodar:

Rapaz, eu estou na fase da vida, sabe que eu já estou me acomodando e hoje eu já estou me realizando nas minhas filhas. Então assim, o que eu já subi, conquistei, já quero ficar por aí, me acalmar por aí, me acalmar por aí, eu prefiro ver minhas filhas se desenvolverem. (P6, entrevista semiestruturada, 2026)

Ele apresenta satisfação com sua recente transição para um Centro de Atendimento Educacional Especializado, com apreço pela equipe multidisciplinar que faz parte e pelo trabalho desenvolvido. Sua transição de carreira iniciou-se com a busca por soluções para problemas de aprendizagem o levando para a pós-graduação em psicopedagogia, mas com uma complementação através de um curso de extensão em AEE que o proporcionou vivências práticas e profundas com pessoas com deficiência, mas apesar do desejo, encontrou dificuldades em conseguir atuar no AEE por questões políticas locais.

Não foi só aprender, foi viver. Porque a professora já era baixa visão. Então, eu tive aulas com cegos, com surdos. A professora do curso dos dois anos é uma baixa visão. Então, aí eu tive essa vivência, essa vivência, já falo vivência, do AEE mesmo. De novo que tentei atuar no AEE, de novo não consegui. Tem aquela questão, não é? Política e tal, sempre acha que isso é coisa que é como se fosse privilégio. Há uma visão que você

pegasse um cargo diferente num município pequeno, é como se fosse um privilégio para você. (P6, entrevista semiestruturada, 2026)

Como dificuldades para a realização do seu trabalho, P6 aponta que o AEE é exigente e intenso e o compara com a sensação de “dirigir em cima de uma ponte o tempo todo”, sem relaxar e considera que as mães dos alunos atípicos são “delicadas” devido a todo sofrimento que já vivenciaram, como apontado por ele:

Difícil é, todo dia, sempre. porque o trabalho que a gente faz no AEE ou no centro que eu faço é como você está dirigindo em cima de uma ponte o tempo todo você está com aquela tensão o tempo todo você não relaxa poucos alunos, poucos assim a gente consegue estar com ele relaxado a gente tem que estar o tempo todo super atento a cada detalhe ao dito, ao não dito, ao que parece. (P6, entrevista semiestruturada, 2026)

Na sua juventude, teve contato com a temática do projeto de vida e estabeleceu como metas para o futuro ter uma casa, carro e família, coisas que conseguiu conquistar “muito antes do que imaginava”, como seu objetivo principal, ele buscar ver suas filhas formadas e bem-sucedidas, mas também menciona realizar uma viagem aos Estados Unidos, caso lhe sobre tempo e recursos, para conhecer o país.

Então hoje a minha grande meta é ver minhas filhas bem formadas. bem formadas. E se eu conseguir, que eu espero ter um pouco de vida para vê-las bem formadas e me sobrar mais um tempo de despreocupação, eu queria fazer uma viagem aos Estados Unidos. Se Deus me deixar essa energia, esse dinheiro, eu quero treinar meu inglês lá. (P6, entrevista semiestruturada, 2026)

Para essas metas P6, já está poupando uma quantia significativa para a educação das filhas, com a noção de que a renda de professor não é suficiente para uma boa faculdade sem essa reserva e, também, tem buscado viver uma vida equilibrada, sem consumismo exacerbado, como aponta nesse trecho:

Mas assim, a gente tem que se segurar, se conter, não se deixar levar pelos modismos, os consumismos, as coisas, as questões, e ter uma vida equilibrada. Então, hoje, meu grande sonho hoje é ver minhas filhas bem formadas. Então, eu já tenho hoje uma quantia, hoje, né? Ela tem 13 anos. Vai fazer 9º ano ainda, a mais velha. Mas eu já tenho hoje uma poupança razoável pra ela. Então assim, já estou no caminho, porque eu sei que como professor, a minha renda não permite pagar uma boa faculdade. Eu tenho que ter alguma coisa de antes. (P6, entrevista semiestruturada, 2026)

O professor também faz uma reflexão acerca do impacto de suas ações profissionais, afirmando que as coisas simples, quando são feitas com amor e honestidade, fazem uma grande

diferença na vida das pessoas, mais do que grandes inovações e ele ainda utiliza a metáfora: “feijão com arroz bem feito” para explicar que um trabalho simples bem feito, basta:

Vou falar assim, por quê que as vezes a gente pensa que as nossas coisas, nossos trabalhos, as ações são coisas grandiosas e não que não sejam. Mas olha, as coisas simples, feitas de uma maneira amorosa, de uma maneira honesta, fazem uma diferença na vida das pessoas. (P6, entrevista semiestruturada, 2026)

A forma do seu projeto de vida é Projeto de vida, pois seu objetivo – ver suas filhas bem formadas – é um elemento motivador para si, mobilizando seu estilo de vida para alcançar esse objetivo e ele estabelecendo ações atuais, como a organização financeira, mas também possui uma intenção de contribuir para além de si mesmo, pois seu objetivo prioriza as suas filhas ao invés de algo específico para si, mesmo que em algum nível sinta-se realizado nisso.

4.7 DISCUSSÃO

Partindo do viés que esta dissertação tem como objetivo compreender quais os projetos de vida de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência e/ou neurodivergentes, foi possível observar aspectos positivos do impacto do PV para a docência, bem como alguns temas centrais que dialogam diretamente com a concepção apresentada nessa pesquisa. Como resultados das análises das entrevistas, cinco, dos seis participantes, tiveram a forma de seus projetos de vida como Projeto de vida e apenas um deles foi classificado como Objetivo Idealizado Altruísta. A educação aparece como elemento importante em suas vidas em todos os relatos, porém, apenas dois professores apresentaram os domínios de seus projetos voltados exclusivamente para a educação, com foco na inclusão, outros dois tiveram seus domínios na educação, mas compartilhados com a carreira e valores, crenças e fé, enquanto os dois participantes restantes tinham seus domínios voltados a família – mesmo com a educação inclusiva aparecendo em seus relatos como algo importante, não eram o domínio de seus projetos.

A trajetória da educação especial no Brasil, que foi marcada por uma transição de um modelo de exclusão e segregação, para uma perspectiva inclusiva, encontra nos relatos dos professores de P1 a P6 um norte, pois enquanto as leis e legislações avançam no papel, é o projeto de vida dos professores que se configuram como motores que executam as políticas de inclusão do cotidiano.

Os avanços legislativos desde a criação de institutos, até a formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) trazem a noção de direitos. Mendes, Santos e Sebbin (2022), evidenciam que esses avanços não ocorrem de forma padronizada e foram marcadas por algumas contradições e ambiguidades, como o uso recorrente do termo preferencialmente na LDB 9.394/1996 e reafirmado no PNE (2014-2024). Os professores do AEE são centrais na implementação dessa política de inclusão, pois eles que realizam ativamente no cotidiano escolar, os princípios e estratégias garantidas por lei e, mesmo perante a precarização do trabalho docente, é possível perceber que as trajetórias dos participantes desta pesquisa se constroem em detrimento desse diálogo histórico.

4.8 Formas de Projetos de Vida

Malin et al. (2008) sugere que os objetivos idealizados se comportam como bússolas e que orientam o desenvolvimento futuro, por mais que na atualidade nenhuma ação esteja sendo desenvolvida. Esse “norte” pode apontar para algo além dos problemas, demandas e frustrações que envolvem a profissão. Durante a entrevista P1 apresenta que a inclusão está presente em sua vida nos âmbitos familiares, profissionais e religiosos, indicando que embora a forma do seu projeto seja idealizado e não estabeleça ações mais estruturadas, o seu objetivo de “fazer a vontade daquilo que Deus quer pra minha vida”, permanece sendo central em sua vida e corrobora para a construção da sua identidade. Um outro destaque presente é em como a religiosidade fornece a ela uma estrutura para o seu BTS “além de si mesmo”, fazendo com que o seu trabalho técnico também seja visto como uma vocação – um chamado. Apesar desses fatores um desafio dos professores que apresentam o objetivo idealizado é transformar essa idealização em ações atuais que sirvam de intervenções nas realidades próximas.

Com exceção da professora P1, todos os demais entrevistados tiveram a forma de seus projetos de vida como sendo Projeto de Vida. A análise comparativa desses resultados aponta para o fato de que para a maior parte deles materializam sentidos de sua vida em algum nível com a educação inclusiva e, embora apresentem esse compromisso, as formas como organizam suas ações e motivações variam de forma significativa.

Um dos aspectos de convergência entre os relatos desses professores, mais especificamente de P1, P2, P5 e P6, é a presença da fé como um suporte ou norteador ético de suas vidas, a religiosidade – seja ela cristã, testemunha de Jeová ou católica – aparece para eles não apenas como uma crença pessoal, mas ressignificando a docência através dela,

considerando-a um ministério, como aponta P2: “E aí o padre entrou pra assistir, conversando, até que ele pediu, ele falou assim: “você sabe que esse é seu propósito de vida, não é? Que é falar sobre isso”. E assim, acabou que eu passei a pensar nisso dessa maneira”.

A religiosidade emerge nesse contexto, como um elemento basilar na vida dos participantes, pois mesmo aqueles que não atribuem a ela valor relacionado a propósitos ou ministérios, apontam certa responsabilidade perante Deus, como no caso de P6, que relata a ideia de ser um “professor cristão, cuidando de pequenos Cristos”, ponto que confere ao professor mais dedicação e transcende as questões trabalhistas e meramente profissionais para algo mais significativo para si.

Os professores P2, P3 e P5 compartilham também o desejo de abrir um espaço privado de atendimento, como uma clínica com consultório. Trechos que ilustram esse objetivo estão na Tabela 4.

Quadro 9 – A projeção da clínica própria

P2	P3	P5
“Eu tenho uma vontade de abrir um espaço também pra trabalhar com crianças que não têm condição [...]. Então, aquele aluno lá que todo mundo vê que ele tem, mas que a mãe não consegue levar pra um acompanhamento, não consegue fazer um tratamento porque ela não tem condição mesmo. Então, eu quero ter um espaço pra que eu possa abrir, sei lá, duas vagas por mês, três vagas por mês. Ainda não tenho como mensurar isso, mas que eu pudesse ter isso.”	“Então, assim, eu percebo que o meu potencial está um pouquinho apertadinho aqui. Eu preciso me soltar mais para expandir mais a minha área.” “Então, dentro desse projeto, eu penso em uma clínica. Montar a minha própria clínica”	“Abrir um consultório de atendimento com AEE, com psicopedagogia, com psicomotricidade, um consultório adaptado para que possa atender tanto crianças até com problemas intelectuais, crianças com problemas emocionais, crianças com problemas psicomotor, entre outros.”

Fonte: dados da pesquisa

Embora partilhem essa meta em comum, existe uma divergência referente a finalidade e as lacunas dentro da educação inclusiva que motivam esse objetivo, para P2 o desejo da clínica nasce a partir do desejo para contribuir além de si mesmo (BTS), pois não busca apenas um espaço de trabalho com retorno financeiro, mas também um meio de prestar o atendimento aos estudantes que não são atendidos dentro da sua instituição atual de trabalho na esfera privada.

Em contrapartida, P3 apresenta sua motivação na autorrealização profissional e, por isso, o domínio do seu projeto de vida tem intersecções entre educação e carreira, ela afirma sentir seu potencial “apertadinho” na configuração de trabalho atual, indicando certa insatisfação e denunciando, em outros trechos, o engessamento burocrático das instituições

municipais. Para ela, a clínica é um espaço onde poderá se soltar e explorar todo o seu potencial acumulado na sua carreira extensa.

Já P5 projeta a clínica com o desejo de atender demandas que ele considera mal assistidas pela sociedade, como a psicopedagogia e a psicomotricidade, tendo seu foco mais técnico e voltado para o oferecimento de uma diversidade de diagnósticos e serviços. Sua motivação principal está justamente em suprir a lacuna que ele mesmo identifica dentro do seu contexto e responder às demandas e complexidades que o ensino regular e o AEE municipal não conseguem atender profundamente.

Ambos denunciam lacunas dentro do AEE, contudo, esse movimento também é fruto dos projetos de vidas desses profissionais, que abrangem o desejo de alcançar espaços além da escola, buscam a clínica para se tornarem os profissionais que o sistema educacional, muitas vezes, não os permite ser. No AEE, esse desejo se transforma em desejo de mudança e em focar mais nas necessidades dos alunos com deficiência, sem as inúmeras interferências de gestões ou falta de recursos nas instituições. Além destes, todos os demais participantes, independentemente do período em que suas carreiras se encontravam, veem na pós-graduação – sejam em cursos de mestrado ou de especializações – um meio para melhorar e potencializar sua atuação, ou seja, de estabelecer ações para o alcance de seus objetivos, sejam eles voltados a educação ou não.

4.8.1 O Projeto de Vida como bússola

As observações e convergências dentro dos relatos sugerem que a manutenção e a eficácia do AEE exigem não só a formação técnica e espaço físico com recursos para a atuação, pois embora sejam fundamentais, não viabilizam reflexões de “como” e “porquê?” por si só, mas sim quando se existe um projeto de vida articulado com a educação inclusiva e o AEE, mobilizando sentido a sua prática. A utilização da metáfora da bússola com o projeto de vida dos professores do AEE é estruturante dentro do cenário da educação atual, que é marcado pela precariedade de recursos, lacunas dentro da formação inicial, barreiras e questões políticas, como menciona P6: “De novo que tentei atuar no AEE, de novo não consegui. Tem aquela questão, né? Política e tal, sempre acha que isso é coisa que é como se fosse privilégio. Há uma visão que você pegasse um cargo diferente num município pequeno, é como se fosse um privilégio para você.”.

Essa noção de bússola, faz com que o projeto de vida seja um instrumento que impeça o “naufrágio” do professor frente as grandes “ondas” que seriam os desafios encontrados. Segundo a perspectiva de Malin et al. (2008), o propósito não é um destino estático, mas um senso de direção, e, para os cinco docentes que possuem um projeto de vida estabelecido, essa direção os permite vivenciar o cotidiano árduo do AEE, que segundo eles se apresenta na demanda enorme e na sobrecarga de funções que excedem as do seu cargo, na falta de valorização por parte das instituições, principalmente em relação ao pagamento coerente com os serviços, a questões de preconceitos por parte dos pais, quando esse professor não atende aos padrões sociais e a vigilância constante dentro do seu trabalho, que gera tensão o tempo todo.

Experienciar esses desafios com tão pouco incentivo, financeiro e emocional, torna o trabalho com a docência desgastante, principalmente quando questões ainda mais sérias se manifestam dentro do nosso contexto, como as questões raciais mencionadas por P5. Sem um “norte” ou uma “bússola” os professores do AEE correm o risco de tornar a sua prática tecnicista e mecânica, sem a intenção estável de fazer algo para além de si mesmo, intenção essa que é responsável por sustentar o trabalho desenvolvido com os alunos com deficiência.

Os relatos dos professores evidenciam também que essa bússola é calibrada por experiências que, em alguns casos, precedem o próprio início da carreira, e que contribuíram para a constituição de seus projetos, sejam através de um trauma gerado por uma perda vivida por P2, na identificação vinda do próprio diagnóstico de TDAH em P3 ou na vivência familiar de P1, P4 e P5. Existe, nesses casos uma relação entre quem o professor é, a sua identidade, e o que o professor faz. Quando P5 aponta em sua entrevista sobre o excesso de teoria nos cursos de pedagogia, evidenciando que existe uma necessidade de prática dinâmica e efetiva, ela está, em outras palavras, utilizando a sua bússola que é o seu projeto de vida, para denunciar e tentar corrigir as rotas que ele considera serem insuficientes na configuração e no sistema atual, seu projeto de vida atua como um denunciador da técnica insuficiente oferecida dentro da sua formação inicial.

Assim como na bússola, o verdadeiro norte magnético desses professores é a motivação além de si mesmo (BTS), afinal, trabalhar com a educação inclusiva, é entender que muitas vezes os resultados são colhidos em pequenas porções e em tempos que divergem do ensino regular. Isso indica que um projeto de vida autocentrado seria insuficiente para manter um engajamento a longo prazo, é a própria natureza transcendente dos seus objetivos, como por exemplo “ver o progresso do aluno” como P4 afirma, que sustenta a resiliência quando o

sistema falha e o professor precisa recorrer ao seu projeto de vida pra continuar fazendo o que P6 chama de “feijão com arroz bem feito”, ou seja, executar o possível nas melhores condições.

Entretanto, a bússola do projeto de vida também pode direcionar para certas zonas de risco quando a disposição para ajudar o outro anula a autopreservação, P2 relata trechos onde seu elemento motivador a leva a ignorar os sinais de cansaço e adoecimento, por se sentir responsável pelo desenvolvimento dos seus alunos.

Então, eu tenho consciência disso e eu estava indo mesmo fraturada, porque era avaliação deles, e eu precisava ir, assim, na minha cabeça, precisava. A minha coordenadora, que é psicóloga, ela diz assim: “você não é inerente, potente”, sabe? Eu tenho consciência disso, que eles vão sobreviver, independente, eles vão conseguir, mas a ideia que eu tenho, de que de alguma maneira eu posso ajudar, que isso vai para o lado bom e para o lado ruim da coisa, acaba me motivando. (P2, entrevista semiestruturada, 2025)

É razoável admitir que o PV docente deve ser um instrumento direcionador, de navegação, não uma âncora que estaciona e afunda o sujeito no sacrifício extremo, a manutenção do trabalho com o AEE depende desse equilíbrio entre a doação e a saúde do professor, que é quem está navegando, afinal, se um projeto de vida negligência o “eu”, coloca em risco a continuidade do trabalho pelo “nós” pedagógico.

Os projetos de vida de P4 e P6, professores com décadas de atuação, apresentam seus objetivos não relacionados mais a buscas de novos desafios teóricos, mas a consolidar um legado já existente, seja na formação de suas próprias filhas ou a dignidade para crianças atípicas de outras famílias. Essa relação demonstra o dinamismo entre docência e PV, o proposto amadurece na mesma medida que o professor compreende que sua maior obra não está relacionada com os relatórios ou projetos, mas sim com as vidas transformadas pelo seu trabalho.

Os cinco professores revelam por meio de suas entrevistas que o projeto de vida une técnica, ética e afeto no AEE, evidenciando que, enquanto a política pública define “o quê” e o “como” dentro da educação inclusiva, ter um professor com seu projeto de vida centrado na educação define o “para quê”. Investigar esses projetos não é apenas um exercício acadêmico e teórico, mas um meio de entender como a inclusão de fato caminha e como o papel docente aponta e direciona todo o processo.

A teoria de Frankl (2017) torna-se importante para a discussão, afinal, como Nietzsche afirma: “quem tem um porquê enfrenta quase qualquer como”, os professores participantes da pesquisa parecem ter encontrado esse “porquê” e se mantêm motivados a continuar realizando seu trabalho com foco no desenvolvimento dos seus alunos com deficiência, mesmo diante da

ausência de políticas, de condições adequadas e recursos para o AEE acontecer de forma efetiva. Esse processo dialoga também com a tese de Damon (2009) de que os indivíduos com um propósito – projeto de vida – conseguem enfrentar situações de sofrimentos e adversidades com maior resiliência, como para P4, onde seu “porquê” se torna a vivência como mãe atípica e o desejo de ajudar sua filha e os demais estudantes em situações similares, para P1 e P2, sua fé e seu compromisso com o fazer o que Deus as chamou para fazer.

Dentre as reflexões dadas a partir das entrevistas, para a maioria dos participantes, a inclusão não é apenas uma atribuição profissional com remuneração, mas se apresenta como um valor que orienta as escolhas e ações desses professores. Fávero et al. (2009) dialoga com essa compreensão, ao definirem a inclusão justamente como um processo de tradução de valores em ação, e com Freire (2008), que a compreende como um movimento educacional, social e político comprometido com o direito a diferença na igualdade de direitos.

Os professores P1, P2, P3 e P5, por exemplo, manifestam em diversos momentos de forma espontânea o desejo de fazer a diferença na vida das pessoas com deficiência através do seu trabalho, desejo esse que se aproxima da própria concepção de projeto de vida proposta por Damon (2009), como sendo uma intenção estável e generalizada que é significativa para si mesmo e que gera consequências no mundo além do eu. Nos relatos desses professores, a inclusão é evidenciada como o fator de organização das suas identidades enquanto docentes, identidades essas, que forma forjadas por valores articulados as suas histórias de vida, suas crenças, formações e pela sua própria prática profissional.

4.9 O AEE e a sobrecarga docente

Os avanços empíricos também evidenciam que os avanços normativos a partir da PNEEEI (2008), da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e da regulamentação da dupla matrícula pelo Decreto nº 7.611/2011, acabaram gerando um aumento significativo na demanda pelo AEE, sem que isso fosse acompanhado por investimentos em estrutura e em formação suficientes. Esse contraponto também aparece de forma explícita na fala da professora P2, que afirma:

Ah, é uma demanda pra duas psicopedagogas, um exemplo, mas como eu vejo que aquele aluno vai ficar sem eu dou um jeito. Então, eu dobro meu horário, eu faço a noite, eu acordo mais cedo e eu dou um jeito e se eu dou um jeito, não precisa que a minha responsável contrate mais uma outra pessoa, é um exemplo disso, porque eu estou dando jeito, estou dando conta. (P2, entrevista semiestruturada, 2025)

Esse trecho, em especial, aponta também para a problematização do quanto as instituições acabam contribuindo para essa sobrecarga, entregando demandas demais para um único professor devido ao alto número de matrículas. Segundo o senso de 2024, o número de matrículas da educação especial chegou a 2,1 milhões, tendo um aumento de 58,7% em relação a 2020, esse aumento fez com que o percentual de alunos incluídos em classes comuns subisse de 93,2% em 2020, para 95,7% em 2024, e, devido a isso, o número de estudantes com acesso ao AEE subiu de 37,2% em 2020, para 42,6% em 2024, (INEP, 2025) sendo o maior percentual dentre todos os últimos 4 anos. Esses relatos corroboram com o apontado por Souza (2017) que discorre sobre a multifuncionalidade e sobrecarga do professor de AEE, uma vez que, como relata P2, algumas demandas são entregues para um número reduzido de funcionários que acabam dobrando suas jornadas para atender às necessidades dos seus estudantes.

A atuação docente no AEE ocorre em um contexto complexo, com questões de multifuncionalidades e sobrecarga, conforme também apontado pela literatura (BRASIL, 2009; Souza, 2017, Kassar, 2014), a amplitude de conhecimentos e habilidades exigidos, que envolvem línguas diferentes, tecnologias assistivas, estratégias pedagógicas diferenciadas e até a articulação com família e equipes multidisciplinares, englobam muitas demandas que não são oferecidas aos docentes dentro de suas formações iniciais.

Esses dados também permitem ponderar acerca das reflexões de Kassar (2014) sobre a fragilidade da formação desses professores que, em muitos casos, tem contato com uma especialização EaD, crítica realizada por P6 em seu relato:

Então, pra você ser um grande psicopedagogo, você tem que estudar muito. Então, o curso não é suficiente... O curso é só o início. Pra você ficar bom na área, você tem que estudar muito mais, e ter muitos anos de experiência profissional. (P6, entrevista semiestruturada, 2026)

Ou seja, P6 revela que a formação que o habilitou para o trabalho com alunos com deficiência não era suficiente, reforçando que para se tornar um bom profissional, muitos anos dedicados ao estudo fora da especialização, são necessários. Contudo, um contraponto interessante é que os participantes dessa pesquisa, que possuem seu projeto de vida relacionado em algum aspecto com a educação inclusiva tendem a ressignificar essa sobrecarga em prol da evolução e desenvolvimento dos seus alunos, não permitindo também que a jornada extensa de trabalho retire o desejo de continuar estudando para potencializar o seu trabalho.

O peso da sobrecarga e a responsabilização do professor também é um fator presente nas falas de P5, ao relatar a lacuna de atendimento deixada pelas escolas e pela sociedade,

fazendo-o desejar abrir seu espaço para contribuir nessa área, e de P6, ao comparar o trabalho com o AEE à uma sensação constante de alerta e vigilância, mas mantendo seu compromisso com a educação inclusiva, evidenciando que seus projetos de vida funcionam como sustentação, mesmo frente as dificuldades do sistema.

Nesse sentido, a partir das discussões e noções de projeto de vida, pode-se conjecturar que os professores do AEE, se valendo de suas experiências e motivações, podem perpassar a dimensão meramente teórica de suas práticas e técnicas, assumindo um caráter ético, corroborando com Mantoan (2003), que afirma que a inclusão exige mudança paradigmática e não apenas ajustes nos métodos. Os professores entrevistados não apenas executam suas técnicas, mas ressignificam todo o processo a partir de suas experiências, identidades e propósitos. Dentro da amostra selecionada, os dados obtidos sugerem que o projeto de vida pode se constituir um elemento significativo para compreensão do por que e como esses professores permanecem no AEE, mesmo com todo o contexto histórico, a precarização e as sobrecargas, ele se apresenta também como uma possibilidade de força norteadora, que auxilia os docentes acerca de suas identidades.

4.10 Projeto de vida, identidade docente e permanência

Conforme já problematizado na seção anterior, os fatores que fazem parte da profissionalidade dos professores do AEE, no que se diz a sua atuação, contrasta com a fragilidade da formação, inicial e até continuada, oferecida para tal demanda, bem como a precarização também já mencionada.

Todos esses fatores poderiam ser entendidos como critérios de evasão profissional, contudo, essa afirmativa não dialoga com as trajetórias aqui analisadas. Os relatos dos professores e professoras participantes indicam uma intenção forte de permanência na docência e no AEE, sendo sustentada, em grande parte, pela articulação entre identidade docente e projeto de vida, baseando-se em (Damon, 2009; Malin, 2018; Bronk, 2011 e Pinheiro e Arantes, 2015).

No caso da professora P1, é possível constatar a integração entre projeto de vida, docência e religiosidade, evidenciado pelo seu objetivo que transcende a esfera apenas profissional e está ancorado na ideia de “fazer a vontade de Deus”, que atribui sentido as suas atuações durante sua trajetória, revelando, através da articulação entre valores pessoais, fé e prática profissional o caráter paradoxal descrito por Damon (2009): profundamente pessoal, mas inevitavelmente social, contudo, mesmo tendo suas intenções nitidamente orientadas para

a inclusão e contribuição com o trabalho com pessoas com deficiência, a ausência de ações concretas classifica-o diferente dos demais projetos aqui analisados, como objetivo idealizado altruísta (Malin 2018).

Já a professora P2 apresenta seu projeto de vida estruturado no domínio da educação inclusiva, com objetivos de curto, médio e longo prazo acompanhados de ações concretas, munindo-se de investimento em estudo, planejamento financeiro e organização para atingir seu objetivo de ter seu próprio espaço. Sua entrevista representa de forma consistente os três elementos que constituem o projeto de vida segundo Malin (2018): objetivo significativo, motivação para além de si mesmo e ações, onde mesmo com sua sobrecarga, o avanço dos estudantes e a possibilidade de ajuda-los é a sua principal motivação e reforçam que o projeto de vida relacionado a sua atuação profissional, favorece o desenvolvimento de resiliência e engajamento (Damon, 2009; Arantes et al., 2019).

De maneira análoga, a professora P3 também demonstra seu projeto de vida relacionado e baseado na educação e seu poder transformador, sua busca constante por formação, mesmo após tantos anos de contribuição com a docência, representado no seu desejo por cursar o mestrado, evidencia a centralidade da docência em sua identidade, em diálogo com Lasky (2005) ao tratar a identidade docente como um processo de construção ao longo da carreira. Já nos relatos dos professores P4 e P6, é possível observar um direcionamento diferente dos demais, focado na família e nas responsabilidades de ambos nela. Entretanto, ainda assim, a docência continua sendo significativa, deixa de ocupar o lugar central – em comparação com os demais – do projeto de vida, passando a coexistir com objetivos ligados a estabilidade, cuidado e bem-estar familiar. A educação para eles, torna-se um meio de subsistência e de alavancar o alcance de seus objetivos.

P4, como sendo mãe atípica, busca a redução da sua jornada de trabalho para cuidar da filha, mas mesmo assim, almeja mais formação continuada para continuar cuidando de seus alunos, mesmo que não haja nenhum retorno financeiro nisso, seu projeto de vida mantém caráter altruísta e classifica-o como projeto de vida, conforme Malin (2018). O professor P6, por sua vez, apresenta a noção de um projeto de vida já consolidado em metas materiais alcançadas, gerando certo desejo por acomodação, porém, suas ações de gestão financeira e seu compromisso por garantir a formação das filhas demonstra que seu PV permanece ativo, ainda que deslocado do profissional para o familiar, reforçando a compreensão de Leão, Dayrell e Reis (2011) de que o projeto de vida se redefine conforme as escolhas dentro do campo de possibilidades e de experiências vividas.

O professor P5 apresenta uma articulação muito evidente entre história de vida, identidade e projeto de vida na docência inclusiva, através de seu interesse pela Libras e pelo AEE que nasceu de experiências familiares e se consolidou posteriormente como sua vocação, o que pode reforçar ainda mais a noção de que o projeto de vida se constrói na intersecção entre interesses individuais e demandas do seu próprio contexto (Damon, 2009; Dellazana-Zanon, 2016). Seus objetivos futuros, seguidos de suas ações concretas e de sua motivação social, põe em evidência a educação inclusiva como eixo estruturante de sua identidade profissional e moral, conforme defendem Kuusito e Tirri (2021).

Essa orientação para o outro, presente no relato de todos os entrevistados e discutido por Malin (2018) e Damon (2009), é o que permite a esses professores manterem o entusiasmo e a esperança, citados por Moran (2014). Esses dados ajudam a entender, conforme sugerido por Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), como a escolha pela docência pode se transformar em um norte para a vida, fazendo com que a precarização descrita por Souza (2017) seja combatida pela certeza de sua identidade docente, de quem não visualiza o AEE apenas como emprego, mas como parte de sua constituição pessoal (Lasky, 2005) e como forma de contribuir com o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Outro fator relevante a ser apontado, são possíveis benefícios do projeto de vida dentro da formação docente para viabilizar essas reflexões constantes de suas práticas desde o início de suas carreiras.

Por fim, a relação entre projeto de vida e a docência em professores mais experientes como P3, P4 e P6, revela o que Kuusito e Tirri (2021) chamam de compromisso moral de longo prazo, pois o projeto de vida desses professores estava relacionado com diferentes áreas de suas vidas, pessoais e profissionais. A preocupação de P6 com a educação e formação de suas filhas e a estabilidade financeira não anula sua dedicação com o profissional, pelo contrário, o trabalho honesto no AEE é um meio para sustentar seus valores e sua família. Segundo Arantes e Seixas (2021), o projeto de vida não é algo linear e, para os entrevistados, a docência na educação especial é o ambiente onde eles conseguem transformar suas aspirações e desejos, em objetivos que podem ser alcançados (Leão, Dayrell e Reis, 2011). Se o sistema e as demandas educacionais se tornam, em alguns casos, injustas, o projeto de vida é justamente o que dá ao professor a chance de navegar nesse caminho sem perder de vista o que realmente importa: o público-alvo da educação especial e seu desenvolvimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou compreender quais são os projetos de vida de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência e/ou neurodivergentes, norteados pelo problema de pesquisa: “quais são projetos de vida de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado?”. Para responder a essa questão, foram traçados objetivos secundários: identificar e analisar os projetos de vida dos professores de AEE e identificar experiências formativas, profissionais e pessoais significativas para o desenvolvimento do projeto de vida dos professores das salas de AEE.

Propor uma investigação acerca da importância desse olhar mais específico para os professores que atuam diariamente no campo da inclusão, é uma tarefa árdua e complexa, mas que revela a beleza que existe em compreender experiências que vão além das acadêmicas e são fundamentais para a constituição da identidade dos docentes. Como resultados da pesquisa, em resposta ao primeiro objetivo traçado, foi possível identificar os projetos de vida de todos os participantes da pesquisa, bem como suas formas, domínios e implicações em suas ações, metas a curto, médio e longo prazo.

A maioria dos professores participantes, sendo 5 de 6, possui um projeto de vida pleno, contemplando todos os aspectos apontados por Damon (2009) e Malin (2018): um objetivo significativo, uma motivação vinda do desejo de contribuir para além de si mesmo e ações direcionadas ao objetivo. E apenas um deles possui seu projeto de vida como sendo um objetivo idealizado altruísta, por não contemplar ações atuais que direcionem sua vida ao seu objetivo. Os dados obtidos e analisados apontam que todos esses projetos se relacionam de alguma forma com a docência na educação inclusiva e mesmo quando o domínio desse projeto estava focado em outra área, alguns de seus objetivos se relacionavam com a educação inclusiva.

Cabe aqui ressaltar que todos os projetos estão relacionados com o objetivo de desenvolvimento integral de outras pessoas, em especial, pessoas com deficiência, em alguns casos, familiares e em outros, os seus alunos, demonstrando uma forte motivação para além de si mesmo. Outro dado extremamente relevante foi uma meta que ficou evidenciada em metade dos entrevistados, como sendo o desejo de abrir um espaço próprio de atendimento educacional especializado e psicopedagógico, demonstrando que seus projetos de vida transbordaram os limites de recursos, estruturas e políticas afirmativas nas escolas públicas e regulares e fomentando o fato de que seus projetos de vida assumem, em alguns casos, um compromisso social com a oferta de possibilidades para os alunos com deficiência.

Em suas falas, todos os professores expuseram desafios relacionados a falta de estrutura, incentivo e possibilidades dentro da configuração atual onde a oferta do AEE acontece, entretanto, uma afirmação esteve presente em todos os depoimentos: o desejo de contribuir e acompanhar os avanços dos alunos com deficiência, como sendo o principal motivador para enfrentamento das dificuldades. Isso revela uma relação de fortalecimento vinda desse desejo de contribuir para além de si, reforçando que, acima de tudo, o projeto de vida viabiliza motivação dentro do universo de trabalho, concedendo direcionamento e propósito para suas vidas e, conseqüentemente, seus trabalhos, pois muitos expuseram a necessidade de continuar buscando formação para oferecerem um serviço com ainda mais qualidade.

A contribuição das experiências vividas durante toda a vida é fundamental para a constituição da identidade do ser humano de forma integral, mas também, no caso de professores, na construção da identidade docente e de seus projetos de vida. Dentre os relatos, algumas experiências marcantes foram essenciais para esse desenvolvimento, desde a fé e religiosidade, atribuindo ao seu trabalho a noção de ministério ou “chamado”, que concedia resiliência e desejo por fazer mais. Também, através de relatos relacionados a perda de pessoas com deficiência e o despertar pela necessidade de cuidar e fazer a diferença, fatores relacionados a maternidade de pessoas atípicas e o desejo gerado na vontade de ajudar não somente a sua filha, mas as crianças ao redor e, em outros casos, a existência de pessoas com deficiência dentro do núcleo familiar.

A formação também foi uma temática bastante apontada como insuficiente para dar conta do AEE e as suas demandas, contudo, isso fez com que esses professores tivessem desejo por mais formação, mesmo que em alguns casos, essa formação não viesse acompanhada de incentivo financeiro, mas que pudesse os ajudar a realizar um trabalho mais eficaz. Outro fator evidente em aspectos relacionados a constituição ou alteração do projeto de vida, foram as experiências profissionais positivas e negativas, desde o retorno positivo por parte dos alunos neurodivergentes e seus pais, que serviam de combustível, a insatisfação com a realidade atual e o desejo de espaços onde seus potenciais possam ser utilizados de forma mais adequada, com alcance maior e mais acessível, acompanhar o progresso dos estudantes durante os atendimentos. Todas essas experiências foram degraus que ajudaram na construção dos projetos de vida desses professores, fazendo com que seja possível inferir que todas as experiências em nossas vidas podem ser parte dos nossos projetos de vida, e, nesse caso, da relação entre ele e o AEE.

O presente estudo abre precedente para novas pesquisas que articulam o projeto de vida como um instrumento capaz de potencializar a atuação profissional, quando se há aspectos dos seus trabalhos relacionados a ele, também preenche a lacuna existente na academia sobre trabalhos que relacionem o PV de professores com a educação inclusiva de modo geral e mais especificamente com o AEE, sendo inovador nessa proposta. Outra contribuição desta pesquisa está no potencial que existe em se enxergar a docência e sua constituição de forma mais integral e humanizada, considerando não só currículos e formação, mas todos os elementos que fazem parte da identidade construída ao longo da vida.

As descobertas dessa pesquisa também apontam para um instrumento que pode ser o principal aliado para a complexidade do trabalho com o AEE e a educação inclusiva: o projeto de vida. Em períodos tão carregados de demandas e informações, estresse emocional, transições de carreiras, ausência da procura por cursos de formação de professores e, em especial, professores do AEE, realizar a proposta de análise e reflexão sobre esses processos e experiências pode ser não só motivador para os professores que exercem a profissão, mas também para a formação de novos professores, reforçando que existe um “como” e um “porquê” realizar esse trabalho fundamental para a sociedade. Entretanto, é importante reforçar que a compreensão de seus projetos de vida e de como isso pode impactar sua prática, não pode ser tida como uma maneira de culpabilização individualizada dos professores, principalmente frente a precarização do trabalho docente, mas sim como um recurso que gera sentido ao seu trabalho mesmo com seus desafios.

A partir dos dados analisados, é razoável sugerir que a concepção técnica acerca da atuação do professor de AEE não é suficiente para descrever a sua importância e a sua qualidade, sendo estas, relacionadas com o sentido que o professor descobre em sua vida. Para a área de educação, essas reflexões apontam que negligenciar ou distanciar as dimensões subjetivas do professor torna-se um equívoco, pois os relatos apresentados podem oferecer evidências de que o projeto de vida serve como norte e sustenta a resiliência docente em meio a precariedade, contrapondo a noção de que as políticas de desenvolvimento profissional e formativo são a única forma de obter resultados, permitindo o acolhimento do “ser” professor na sua essência.

Além disso, a pesquisa revela certo descontentamento por parte dos professores, acerca da estrutura e dos recursos da escola regular, o que materializou em parte deles, o desejo de desenvolver seus objetivos em espaços próprios e autônomos, com a noção de que ajudar os estudantes seria mais assertivo, se feito dessa maneira. Esse dado aponta uma crítica para como

esse trabalho tem sido feito e, ainda, sobre a “perda” de professores com objetivos e ações estruturadas para além de si mesmos, para a iniciativa privada ou clínica, uma vez que seus projetos de vida os direcionam para caminhos que a estrutura da escola atual muitas vezes dificulta. Identificar as formas dos projetos desses professores e o desdobramento dela em sua vida profissional sugere que a forma de canalizar essa motivação e torna-la agente de transformação social dos estudantes com deficiência, é com o oferecimento de recursos que acompanhem essa intenção e com o fortalecimento da educação inclusiva pode acontecer mediante a esse olhar que contemple o professor de forma integral,

Contudo, esse trabalho apresenta algumas limitações relacionadas ao tamanho da amostra utilizada, que representa apenas um pequeno recorte dos profissionais que trabalham na educação inclusiva com o AEE e, devido a isso, da ausência da participação de outros professores do AEE que não possuam seus projetos de vida articulados com a docência em nenhum aspecto, de forma a estabelecer relações comparativas sobre as dificuldades encontradas durante o trabalho, seus objetivos de curto, médio e longo prazo, suas estratégias para vencer os desafios encontrados, quais sentidos atribuem a sua prática e o que os fazem permanecer trabalhando nessa área. Também, do curto tempo para discutir temáticas emergentes presentes nos relatos dos participantes da pesquisa como questões religiosas e raciais, por exemplo.

Apesar disso, abrem-se novos horizontes a partir da discussão realizada nesse trabalho, como novas pesquisas na área com novos recortes e professores em diferentes contextos e etapas da carreira, da oferta de oficinas que visam conscientizar os professores sobre o projeto de vida e suas potencialidades para a educação. Também viabiliza a possibilidade de articular o projeto de vida com outras áreas profissionais, fomentando os estudos sobre essa temática tão atual e emergente na sociedade, bem como sua importância e relevância para a inclusão de forma prática e humanizada, com interesses para além dos técnicos e financeiros, focados única e exclusivamente no público-alvo da educação inclusiva. Outra implicação desta pesquisa está relacionada ao campo da educação especial, trazendo esse recorte inovador do PV e os seus benefícios para o campo, podendo também, se abranger não só a figura do professor, mas a investigar quais são os projetos de vida dos alunos com deficiência e/ou neurodivergentes.

Por fim, este trabalho representa, acima de tudo, a intenção estável de contribuir para além do pesquisador, de possibilitar novos caminhos para que os professores da educação inclusiva possam se munir de mais ferramentas que fortaleçam o que de fato é o foco da educação: o desenvolvimento integral do estudante, e, principalmente, do estudante com

deficiência. De forma especial, o avanço e as possibilidades discutidas aqui, tem o objetivo de oferecer uma devolutiva ao campo de pesquisa com a noção de que o AEE é feito por pessoas e para pessoas, e que o projeto de vida pode ser uma bússola que possui seu norte magnético nos estudantes com deficiência, para que nessa travessia que é a educação, nenhum deles seja deixado para trás pelas tempestades que o mercado de trabalho, as políticas públicas, a falta de incentivo ou a insatisfação pode gerar nas pessoas que seguram essa bússola em suas mãos: os professores.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M., SANDILL, N. **"Making schools effective for all: Rethinking the role of the teacher."** *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 337-351. 2010.

ALMEIDA, Alexandre Augusto Martins de. **A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E RETROCESSOS NO PERÍODO DE 2008 A 2020. 144 fls.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aparecida Meire Calegari-Falco. Maringá, 2022.

ANDRADE, C. C.; HOLANDA, A. F. **Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica.** *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 27, p. 259-268, 2010.

ARANTES, V., PINHEIRO, V., & AMANDO, M. Projeto de vida na velhice e suas dimensões afetivas: Um estudo de caso. **Revista Internacional d'Humanitats**, 45, 137–150. 2019. <http://www.hottopos.com/rih45/137-150VArantes.pdf>

ARANTES, V. A.; SEIXAS, B. G. De. Projetos de vida de professores frente à pandemia da Covid-19: entre sentidos e significados. In: D'AURIA-TARDELI, D. (org.). **Educação, escola e pandemia: experiências e discussões sobre professores, alunos e gestores.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 167-188.

ARAÚJO, U. F., ARANTES, V., e PINHEIRO, V. **Projetos de vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais.** Summus Editorial, 2020.

ATKINSON, R., & FLINT, J. **Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies.** *Social Research Update*, (33), 2001.

BIERNACKI, P., WALDORF, D. **Snowball Sampling: A Non-Sequential Retrospective Design for Studies of a Hidden Population.** *Sociological Methods & Research*, 10(2), 141-163. 1981.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAUN, V. E CLARKE, V. **Usando análise temática em psicologia**. Pesquisa Qualitativa em Psicologia, tradução: Prof. Dr. Luiz Fernando Mackedanz – Instituto de Matemática, Estatística e Física – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 3 (2). Pág. 77-101; 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Edital PROESP/2003**: Programa de Apoio à Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2003.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp.

_____. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**, Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 01/2006, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 mai. 2006.

_____. **Edital nº 01 de 26 de abril de 2007**. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. SEESP: Brasília, 2007c.

_____. **Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (Documento Orientador)**. SEESP: Brasília, 2005.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Diário Oficial da União, 18 de setembro de 2008, 2008c.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Especial, 2008b. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 04, de 02 de outubro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2010

_____. **Nota Técnica SEESP/GAB/N.11/2010**, de 7 de maio de 2010. Brasília, 2010c.

_____. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 27 mar. 2025.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, 18 de setembro de 2011.

_____. **Documento Orientador: Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SECADI, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-docorientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192.

_____. **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). Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 24 abril 2025.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2024**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2024.

CORRENT, Nikolas. **Da antiguidade a contemporaneidade: a deficiência e suas concepções**. São Paulo, 2016.

DAMON, W., MENON, J., & BRONK, K. C. **The development of purpose during adolescence**. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119-128. 2003.
https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_2

DAMON, W. (2009). **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. (J. Valpassos, Trad.). Summus.

GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. spe1, Ag. 2011. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400009&lng=en&nrm=iso.

DELLAZZANA-ZANON, L. L. G.. **Os Significados de Projetos de Vida na Perspectiva de Adolescentes Estudantes do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

DELEVATI, Aline de Castro. **A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2007-2018): DESAFIOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS NO BRASIL**, Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, DF: UNESCO, ANPED, 2009.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. *In:* _____ **Revista da Educação**, Vol. XVI, nº 1, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações. *In:* _____ **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 09-40

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas. 2017.

KASSAR, M. de C. M. Proposta de educação inclusiva: uma nova política? In: In: MARQUEZINE, M. C. (org.) **Políticas públicas e formação de recursos humanos em Educação Especial**. Londrina: ABPEE, 2009. p. 23-34.

KOSHY, S. I., MARIANO, J. M. **Promoting Youth purpose: A review of the literature**. *New Directions for Youth Development* (132), 13-29, 2011.

KUUSISTO, E.; TIRRI, K. **The Challenge of Educating Purposeful Teachers in Finland**. *Educ. Sci.* 2021, 11, 29. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11010029>

LASKY, S. **A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform**. *Teaching and Teacher Education*, ed. 21, p. 899–916, 2005.

MAGLIANO A., ARANTES V. **Projetos de Vida Éticos de Professores e seus significados afetivos**. *Psicol USP* [Internet]. 2024;35:e210097. Available from: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e210097>.

MALIN, H. **Teaching for purpose: Preparing students for lives of meaning**. Harvard Education, 2018.

MALIN, H., REILLY, T.S., YEAGER, D., MORAN, S., ANDREWS, M.A., BUNDICK, M., & DAMON, W. **Youth Purpose Project Forms of Purpose Determination Codebook**. Unpublished document, Stanford Center on Adolescence, Stanford, CA, 2008.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MEDEIROS, C. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves; SANTOS, Vivian; SEBBIN, Bruna Raffaini. **A Política de Educação Especial no Brasil: análise da produção de textos (2004 a 2019)**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

PINHEIRO, V. P. G.; ARANTES, V. A. **Values and feelings in young brazilians' purposes**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 25, n. 61, p. 201-209, 2015.

PINHEIRO, V. P. G., SILVA, T. R. **Formação Docente Continuada e os Impactos nos Projetos de Vida de professores**. 14ª Reunião Regional ANPEd. 2020.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SOUZA, E. de. **As condições do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Rolim de Moura-RO**. Monografia (graduação). Universidade Federal de Rondônia, 2017.

SOUZA, Luiz Alberto de. **Projeto de Vida Profissional: Significações atribuídas por professores iniciantes**. Dissertação (Mestrado em Educação). – Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. 2023.

VILLAYERDE, A. et al. Tipos de pesquisa quanto a sua natureza. In: ROBAINA, J. V. L. et al. (org.). **Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa em educação em ciências**. 1.ed. Curitiba, PR: Bagai, 2021. <https://doi.org/10.37008/978-65-89499-05-3.05-01-21>.

TIRRI, K., & KUUSISTO, E. **How Finland Serves Gifted and Talented Pupils. Journal for the Education of the Gifted**, 36(1), 84–96, 2013. <https://doi.org/10.1177/0162353212468066>

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PROJETO: “Projetos de vidas na Educação”

PESQUISADORES: David Moises Barreto dos Santos (coordenador), Davi Oliveira dos Santos, Matheus Lima da Guia, Ana Beatriz do Carmo Oliveira Schineider, Artur Francisco Oliveira Santana Dantas

Prezado(a) participante,

Convidamos você para participar deste projeto de pesquisa, cujo objetivo é compreender os projetos de vidas de brasileiros. A participação na pesquisa poderá trazer-lhe como benefício uma autorreflexão sobre sentido na vida, valores e seus potenciais projetos de vida, além de contribuir para o avanço do conhecimento na área de educação. Para tanto, será aplicado um questionário online prévio, com duração de 4 minutos, sobre seus dados sociais como gênero, idade, escolaridade, entre outros. Em seguida, será realizada uma entrevista ou aplicado um questionário online, a depender de sua disponibilidade. Ambas as formas de participação versam sobre projeto de vida.

A entrevista, que geralmente dura 40 minutos, será gravada em áudio se concordar e poderá acontecer presencialmente ou online, conforme lhe for mais conveniente. Já o questionário tem duração de 25 minutos, em média, e será enviado através de um arquivo do Word para o seu e-mail, podendo ser devolvido respondido através do mesmo e-mail enviado. Destacamos que a sua participação é livre e, caso aceite, você pode recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Se desejar, é um direito seu solicitar acesso ao teor do conteúdo do instrumento em termos de tópicos que serão abordados antes de responder as perguntas.

Cabe destacar que a Resolução CNS 466/12, p. 4 considera que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos”. Os riscos dessa pesquisa são mínimos, como desconforto emocional ao refletir sobre temas pessoais. Caso isso ocorra, o participante poderá interromper sua participação a qualquer momento. Asseguramos que todas as medidas possíveis serão tomadas para minimizar quaisquer desconfortos. Apesar dessas medidas, caso venha se sentir eventualmente invadido(a) ou incomodado(a), reiteramos que pode, voluntariamente,

desistir da sua participação em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo, como também pode informar qualquer efeito adverso ao pesquisador.

Os dados coletados, incluindo informações pessoais e sensíveis, serão armazenados em servidores seguros, e serão mantidos por um período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa, e com acesso restrito apenas aos pesquisadores autorizados para a devida análise. No caso das entrevistas, elas serão transcritas para que a análise seja realizada por meio do texto. Os dados serão manipulados de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), e o anonimato dos participantes será garantido em todas as fases da pesquisa. A participação neste estudo não terá custos adicionais para você e não haverá qualquer tipo de pagamento devido à sua participação. Ao concordar com a sua participação, você ainda tem o direito de obter indenização em caso de danos comprovadamente causados pela pesquisa.

Se desejar, qualquer dúvida do ponto de vista ético também pode ser dirimida por meio de contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (Módulo I/ Campus UEFS/ 75 3161-8124/cep@uefs.br/funcionamento: segunda à sexta, 13h30 às 17h30), que é um órgão responsável por garantir que todas as pesquisas que envolvem seres humanos sigam as normas éticas e de segurança. Ele protege os direitos e o bem-estar dos participantes da pesquisa. Por fim, comprometemo-nos em assegurar que você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Você também tem direito a ser ressarcido caso tenha algum gasto direto decorrente da sua participação na pesquisa.

A pesquisa é coordenada pelo pesquisador Prof. Dr. David Moisés Barreto dos Santos. O pesquisador estará à disposição para os devidos esclarecimentos sobre qualquer aspecto do e-mail davidmbs@uefs.br. Os participantes que desejarem acesso aos resultados da pesquisa poderão solicitá-los diretamente ao pesquisador coordenador por meio do e-mail informado neste termo. Os resultados também serão divulgados em periódicos científicos e eventos da área, e informaremos por e-mail a publicação desses resultados caso você opte por fornecer seu endereço eletrônico. Por favor, mantenha uma via deste termo para consulta posterior e fique à vontade para entrar em contato com os membros da pesquisa para tirar dúvidas em qualquer momento.

Feira de Santana, _____ de _____ de _____.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1º) ABERTURA

- Boas-vindas e apresentação;

2º FALANDO SOBRE A PESQUISA

- Confirmar a concordância com o TCLE e dados demográficos;
- Objetivos da pesquisa;
- Confirmação de gravação;

3º) BLOCO DAS PERGUNTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA	
Entrevistado:	Data:

PERGUNTAS

1. Você poderia me contar um pouco sobre você? Quais são as coisas que alguém deveria saber sobre você ao te conhecer?
2. Quais são as coisas mais importantes para você? (sugerir o máximo de respostas possíveis e depois pedir uma seleção das cinco principais em ordem de prioridade [a/b/c])
3. Porquê [a] é importante para você? Se lembra em qual momento [a] se tornou importante para você? Pode falar mais sobre isso? (repetir o mesmo processo para as demais coisas)
4. Existem valores fundamentais que guiam a sua vida ou a forma como você gostaria de viver? Quais experiências fizeram com que você adquirisse esses valores? Pode falar mais sobre isso?
5. Em que você gasta a maior parte do seu tempo e energia ultimamente?
6. Quais são os planejamentos que você estabeleceu para um futuro imediato? Por exemplo, os próximos 5 anos?
7. Você tem algum objetivo a longo prazo na sua vida? Quais os mais importantes? Você acha que há relação entre esses objetivos e as coisas que mais importam para você, como [a]? E [b]? E [c]?
8. Você estabelece e realiza ações atualmente para alcançar esses objetivos?

9. Você aprendeu algo com as pessoas ou com ambientes presentes na sua vida, que te ajudou a perseguir seus objetivos? Quais seriam esses ambientes/pessoas? Como esses ambientes/pessoas te ajudaram?
10. Você considera que o objetivo a longo prazo [citar resposta da 7º pergunta] possui alguma relação com a sua atuação profissional? Poderia falar um pouco sobre isso?
11. Existem obstáculos ou desafios que você encontra ao buscar seus objetivos? Quais fatores te ajudam a vencê-los?
12. Quando alguém menciona “projeto de vida”, o que isso significa para você? E “propósito”?
13. Você diria que possui um projeto de vida? E propósito na vida? Se sim, o que você diria que é o seu projeto de vida/propósito na vida?
14. Chegamos ao final da entrevista: existe mais alguma coisa que gostaria de acrescentar?