



**Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES**

**Curso de Psicologia**

**Comprometimento e Entrincheiramento em Professores de Ensino Especial**

**Alana Pachêco de Araújo Furtuna**

Brasília/DF

Dezembro/2017



**Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES**

**Curso de Psicologia**

**Comprometimento e Entrincheiramento em Professores de Ensino Especial**

**Alana Pachêco de Araújo Furtuna**

Monografia apresentada ao Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, como requisito para Graduação em Psicologia

Professora Orientadora: Daniela Borges Lima de Souza

Brasília/DF

Dezembro/2017



Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES

Curso de Psicologia

**Folha de avaliação**

Autora: Alana Pachêco de Araújo Furtuna

Título: comprometimento e Entrincheiramento em Professores de Ensino Especial

Banca examinadora

---

Professora. Dra. Daniela Borges Lima de Souza

---

Professora. Dra. Luciana de Oliveira Campolina

---

Professora. Dra. Fabiana Queiroga

Brasília/DF

Dezembro/2017

## **Agradecimentos**

Aos meus pais, Eliane e Alano, pelo amor,  
dedicação, ensinamentos e apoio incondicional  
em todos os momentos da minha vida.

Ao meu marido, Marcus, pelo apoio,  
paciência, atenção, amor e cuidado durante  
todos esses anos de curso.

Ao meu anjinho Bernardo,  
que fez de mim uma pessoa melhor  
e me inspirou a seguir em frente.

À Prof. Dra. Daniela Borges Lima de Souza pela oportunidade,  
incentivo e apoio. Por suas orientações, por compartilhar seus  
conhecimentos e confiança em mim colocada desde o início.

A todos os professores que contribuíram  
para que eu chegasse  
até aqui, muito obrigada.

**Epigrafe**

*Professor,*

*É guia,*

*É às vezes conselheiro e amigo.*

*É quem precisa da paciência para se manter num país que tanto desvaloriza o seu saber.*

*É o melhor amigo da educação.*

*É um dos pilares de uma boa sociedade.*

*É quem canta ate funk pra gente entender a matéria.*

*É quem sabe que não sabe de tudo.*

*É aquilo que tem em comum com o engenheiro, o médico, o advogado, o músico e o escritor.*

*E não é à toa é sinônimo de **mestre**.*

*É quem pode mudar o mundo.*

*João Doederlein (2016)*

## Resumo

O presente trabalho analisou o vínculo dos professores de ensino especial com sua carreira a partir de dois construtos: comprometimento e entrincheiramento. Buscou-se identificar qual a dimensão de comprometimento é apresentada pelo professor e verificar se essa forma de estabelecimento do vínculo impacta na decisão de permanência naquela carreira. A pesquisa foi realizada em um Centro de Ensino Especial do Distrito Federal, com a participação de três professores. Os dados foram obtidos através de entrevistas semi-estruturadas, elaboradas com base em instrumentos já validados sobre comprometimento e entrincheiramento. A análise ocorreu de forma qualitativa utilizando o método de análise de conteúdo proposto por Bardin. Concluiu-se que o professor de ensino especial apresenta como componente principal o comprometimento afetivo, e que este profissional se mostra entrincheirado. Os padrões de comprometimento apresentados são estabelecidos devido à aspiração desse professor por um futuro melhor para seus alunos. Foi possível observar que há uma relação entre o comprometimento afetivo que é apresentado pelos professores e o fato desses estarem entrincheirados, tendo em vista o vínculo que é estabelecido por eles com a profissão.

Palavras-chave: comprometimento, entrincheiramento, professor, ensino especial.

## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Fundamentação teórica .....</b>	<b>8</b>
O papel do Educador.....	8
Comprometimento com o trabalho .....	13
<b>Método .....</b>	<b>27</b>
Classificação .....	27
Participantes.....	27
Instrumento .....	27
Procedimentos de coleta das informações .....	28
Procedimentos de Análise.....	29
<b>Resultados.....</b>	<b>31</b>
<b>Discussão.....</b>	<b>38</b>
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>44</b>
<b>Referências.....</b>	<b>45</b>
<b>Apêndice.....</b>	<b>50</b>
Apêndice A .....	51
Apêndice B.....	52
Apêndice C.....	54

## **Introdução**

Pensar a respeito do professor é visualizar um indivíduo dedicado a instruir alguém, mais do que, simplesmente, instruir é a transmissão do saber em forma de arte, a arte de ensinar. O professor é um ser repleto de saber e sensibilidades que foram cultivadas ao longo de sua formação e atuação que acabam por orientar sua ação no contexto de sala de aula (Cruz, 2007).

Com o passar dos anos, a evolução do mercado de trabalho, a competitividade e o aumento do número de profissionais no mercado, foi exigido do professor uma mudança de postura diante do contexto de sala de aula. Matucheski (2008), ressalta que ao passar por esse processo de mudança no papel do professor é necessário que esses reformulem suas práticas, mudem seu modo de agir, pensar, de se relacionarem e de se envolverem com os alunos e com o âmbito escolar. Nesse período de grande transformação não cabe mais uma visão tradicional de ensino baseada em deixar o aluno como um sujeito passivo diante do conteúdo que é apresentado, no qual devia o aluno apenas, copiar, decorar e transcrever o que foi visto em sala de aula em uma avaliação ou prova (Matucheski, 2008).

Prestes (1988) traz a visão de professor em uma atuação holística, em que se busca conceber a educação como um todo, para isso é discutido o novo papel do professor como um agente motivador para o aluno, um orientador e que nesse sentido o professor deverá considerar aquilo que o aluno quer aprender e assim saber ouvir esse aluno, para juntos estabelecerem uma prática educativa. Esse seria o papel do professor como mentor considerando o processo educacional como um todo.

Cruz (2007) expõe a concepção do papel do professor como algo estratégico em que a função desempenhada é a de um tradutor da ideia oficial para a prática daquele aluno, assim não caberia atribuir o seu ofício a algo meramente técnico em que apenas as diretrizes



curriculares estabelecidas fossem cumpridas, assim seu papel desempenhado em sala é bem mais amplo do que o esperado.

Pode-se notar que nos últimos anos tem sido solicitado do professor que aprimore sua prática em função de alguns fatores como o avanço da tecnologia, a melhora nas habilidades de trabalho em grupo e manter-se informado das exigências do mercado de trabalho. Assim, a partir da concepção de Morin (2002, citado por Matucheski, 2008) é necessário que haja reforma paradigmática que atenda às necessidades dos alunos e que estes saibam solucionar problemas e aplicar os conteúdos aprendidos em sala no seu cotidiano, tendo o professor papel fundamental nessa reformulação.

Ao considerar essas e outras concepções a respeito do papel dos professores pode-se perceber que a essência de sua atuação está no aluno e na forma como o conhecimento é transmitido de modo que contribua para a vida prática deste indivíduo.

A educação é um direito previsto em nossa Constituição Federal, capítulo III, seção I, artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A Educação Especial emerge na perspectiva de promover este acesso à educação para todos, para isso o Ministério da Educação criou no ano de 1973 o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que é responsável pela gerência da educação especial no Brasil e que impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda há muitas ações configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas dos Estados e do Distrito Federal (Ministério da Educação, 2008).

Ocorre que antes mesmo de estar previsto em nossa Constituição Federal já exista no Brasil o atendimento educacional às pessoas que eram consideradas como deficientes em diferentes épocas.

Na época do Império, foram criadas duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. Em 1926 é fundado o Instituto Pestalozzi, uma instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (Ministério da Educação, 2008, p. 2).

Ao examinar essa atuação diferenciada do professor com alunos que possuem alguma deficiência e no aspecto da educação inclusiva foi criada a Resolução CNE/CP nº 1/2002. Nessa resolução é estabelecido que as instituições de ensino superior devem prever formação docente voltada para a atenção à diversidade e contemplar conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Ministério da Educação, 2008).

Pode-se destacar ainda o Plano Nacional de Educação como um incentivador da inclusão de alunos com deficiência na rede pública de ensino. Em uma de suas metas o PNE traz:

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 (Ministério da Educação, 2014, p. 67).

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, apresentado em 2007, traz como ponto fundamental a formação continuada de professores na educação especial e a implantação das salas de recursos multifuncionais, ressaltando assim a importância do professor no desenvolvimento desses alunos de ensino especial e a sua capacitação como algo essencial para o desempenho de seu papel.

Pouco se tem discutido a respeito da atuação do professor no ensino especial, grande parte dos autores traz como discussão central a inclusão, sem considerar alunos de ensino especial como é definido no Decreto 7.611/2011: “o ensino especial tem como público alvo pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011).

Pensar sobre o número reduzido de estudos a respeito dos profissionais da educação de ensino especial e considerar também que ao longo dos anos o papel que o professor representa passou por uma grande transformação faz com que seja questionado o que exerce entusiasmo naquele indivíduo para sua permanência no ambiente escolar e se isso estaria ligado a sua continuidade ou não naquela profissão.

Ao pressupor algumas discussões que estão mais presentes no ambiente de trabalho e no número de pesquisas, parte-se da análise do comprometimento como forma de estabelecimento de vínculo com a profissão e entrincheiramento como a verificação da opção de continuidade na carreira. Para isso será feita uma análise de qual componente é mais presente no comprometimento entre esses profissionais e de que maneira isso está ligado com o fato de esse professor ser entrincheirado ou não.

Os autores Meyer, Allen e Smith, (1993, citados por, Medeiros 2003) descrevem o comprometimento a partir de três componentes, a saber: a) comprometimento afetivo apresenta-se na medida em que há identificação e envolvimento dos indivíduos com sua

carreira, quando esse comprometimento aparece na relação de trabalho os empregados permanecem na organização porque querem; b) comprometimento instrumental são os empregados que permanecem na instituição porque precisam, o vínculo se dá devido ao julgamento feito do preço a se pagar pelo abandono da carreira, medido pelo custo-benefício de continuar ou sair da organização; c) comprometimento normativo são os empregados que se sentem obrigados a permanecer na organização, gerado pelo sentimento de dever e da obrigação moral para com a carreira.

Para além do comprometimento, um novo construto que vem sendo discutido e que perpassa a vinculação do indivíduo com sua carreira, é o entrincheiramento, esse termo foi proposto como uma resposta às inconsistências observadas quanto à base instrumental (Bastos, Rodrigues, Moscon, Silva & Pinho, 2013).

O entrincheiramento é um fenômeno proposto por Carson et al. (1995, citados por Rowe & Bastos, 2008) é uma forma de vínculo do sujeito com a organização em que fatores de investimento bem como custos emocionais a serem pagos em caso de mudança de carreira e a falta de caminhos profissionais alternativos fazem com que o sujeito permaneça no local.

O entrincheiramento não é definido apenas por dimensões psicológicas, consideram-se também as avaliações que o indivíduo faz a partir da perspectiva de continuação e permanência em uma ocupação, sobretudo pelas recompensas extrínsecas associadas com uma carreira e pelas prováveis perdas relacionadas com o abandono desta carreira, esse fenômeno é assim entendido como algo multidimensional (Carson et al., 1995 citados por Rowe & Bastos, 2008). Assim, a estrutura do vínculo de entrincheiramento envolve o sentimento do trabalhador de estar preso na organização e não conseguir visualizar uma alternativa que o sustente de acordo com suas necessidades e expectativas (Bastos, Rodrigues, Moscon, Silva & Pinho, 2013).

Ao considerar as dificuldades que são encontradas no dia a dia dos professores e por ser uma categoria de extrema importância para a formação de nossa sociedade é relevante que se entenda melhor os vínculos que o professor firma com seu trabalho. A forma de estabelecimento de vínculo tem sido permanentemente fonte de estudos e interesse das organizações como um aperfeiçoamento no processo de gestão para as diversas profissões. Ao considerar que é possível identificar os desencadeadores de vínculos. É possível que se façam melhorias nas relações, no ambiente de trabalho e conseqüentemente no desempenho da organização de forma geral sendo afetado positivamente (Medeiros, 2003).

Quanto ao professor além de se ter um trabalhador comprometido com a organização espera-se que ele permaneça nessa instituição por um tempo e que contribua para o seu crescimento e para isso é relevante que se entenda o que faz com que aquele indivíduo mantenha-se naquele lugar e não opte por sair. Nessa perspectiva o fenômeno do entrenchamento busca compreender como o sujeito vê sua permanência na organização, pois considera as avaliações que o indivíduo faz a partir da perspectiva de continuação e permanência em uma ocupação, sobretudo pelas recompensas associadas com uma carreira e pelas prováveis perdas relacionadas com o abandono desta carreira (Rowe & Bastos, 2008).

Além disso, essa pesquisa se justifica por fornecer informações que estabelecem as dimensões que compõem o construto do comprometimento do professor, bem como apresenta motivos pelos quais os professores permanecem na escola através da identificação de indivíduos entrenchados e não entrenchados.

O estudo realizado foi de natureza qualitativa e realizou-se entrevistas com professores da área de ensino especial a fim de identificar o tipo de estabelecimento de comprometimento do sujeito para com a carreira e as explicações que são feitas para a permanência no trabalho.

Este tipo de pesquisa na concepção de Bogdan e Biklen (1994, citados por Matucheski, 2008), abrange características como: o investigador sendo instrumento principal o qual se interessa pelo sujeito da pesquisa. Dessa forma, há uma preocupação com o processo, os resultados são construídos na medida em que os dados particulares adquiridos vão se agrupando. Dessa forma, foi possível explorar suas expectativas, intenções e comportamentos relacionados ao desempenho de sua função, favorecendo maior entendimento dos seus vínculos e sua permanência na instituição.

Essa pesquisa teve por objetivo geral analisar o comprometimento e o entrincheiramento apresentado por professores de educação especial e como essa forma de vínculo é estabelecida. E assim compreender, como o comprometimento impacta na decisão desse profissional pela continuidade ou não na atuação em ensino especial.

Já como objetivos específicos têm-se que esse trabalho irá: identificar os padrões de vínculos que são estabelecidos por meio do comprometimento e do entrincheiramento; descrever os padrões de comprometimento identificados e as explicações construídas pelos trabalhadores para sua permanência no ambiente de trabalho em educação especial e analisar as relações estabelecidas do comprometimento afetivo com o entrincheiramento.

## **Fundamentação teórica**

### **O papel do Educador**

Ao se considerar a educação no Brasil, é quase consenso que a pedagogia de todas as áreas de conhecimento é a que se dedica à reflexão acerca do educar e têm inspiração, estima e fonte de aprendizagem em alguns autores considerados bases da educação, dentre eles, Paulo Freire.

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire 1991, p.32).

Ao pensar na atuação do profissional de educação pode-se ponderar em sua atribuição como professor no âmbito de uma atuação geral de educação em que alguns aspectos centrais podem estar envolvidos, por exemplo: a valorização de sua formação, práticas e experiências que acabam por mobilizar vários tipos de conhecimento, saberes específicos da profissão do docente que acabam por se manter em constantes transformações e ainda sua relação com a escola como lugar que legitima o seu trabalho e sua formação (Cabaretta, 2010).

Uma das atribuições essenciais que vem à mente ao considerar o papel do professor é a transmissão de conhecimento para que assim possa ocorrer um processo de aprendizagem do aluno. Para que isso se cumpra é necessário que o professor tenha a consciência de que ele é o elemento essencial responsável pela condução do aluno na elaboração de seu conhecimento. Assim o professor deve possuir uma prática pedagógica capaz de tornar significativos os conteúdos que são trabalhados em aula e assim ser capaz de realizar a interação do que é aprendido com a estrutura cognitiva do aluno (Carabetta, 2010). Dessa forma, pode-se conceber como atribuição primordial do professor a cessão de conhecimento.

Ao analisar a literatura que considera o professor em uma atuação no ensino especial nota-se que existem especificidades em sua atuação. Caramori e Dall'Acqua (2015), trazem a teoria da modificabilidade cognitiva estrutural como ponto de partida para compreensão de atuação do professor como um mediador para o aluno especial, alternando-se entre os estímulos do ambiente e o aluno.

O papel do mediador é de suma importância para o desenvolvimento do aluno. Sua interferência filtra, adapta, reforça ou elimina, modula e até transforma os estímulos relacionando-os com o tempo e espaço para que eles cheguem até o aluno mediado com a qualidade e a importância necessárias para que os processos de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem tenham sua evolução (Caramori & Dall'Acqua, 2015, p. 4).

Uma das ferramentas que podem ser utilizadas quando o professor possui uma atuação de mediador é a estimulação sensorial, nela o professor oferece ao aluno condições para que ele tenha sua própria visão sobre o mundo e assim os significados sejam incorporados e cheguem aos alunos que possuem um comprometimento mais acentuado (Caramori & Dall'Acqua, 2015).

Ao se falar de educação especial é importante ressaltar sua definição que ao longo dos anos tem passado por várias terminologias diferentes, dentre elas: excepcionais, deficientes, portadores de deficiência, pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiência, pessoas portadoras de necessidades especiais, pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, pessoas com necessidades educacionais especiais (Cavalcante, 2004). Para fins desta pesquisa será utilizado a definição prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresentada pelo Ministério da Educação (2008):

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com



transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Ministério da Educação, 2008).

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal mantém condições para atendimento de pessoas com necessidades especiais, amparada pela Lei Distrital nº 3.218/2003, que orienta sobre os atendimentos em estruturas especializadas para o desenvolvimento de atividades educacionais básicas e complementares aos estudantes com deficiência e TGD nos casos onde este seja o procedimento mais indicado (Ministério da Educação, 2008). Segundo a descrição prevista na Lei nº 9.394/96 “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” (Brasil, 1996).

O Distrito Federal possui ao todo 13 centros de ensino especial que atuam com alunos com deficiências. Nos atendimentos desses centros estão englobados alunos que tenham deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltiplas, deficiência sensorial: auditiva, visual, surdo cegueira; Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD que englobam os diferentes Transtornos do Espectro Autista (TEA), a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner, a Síndrome de Rett, as psicoses infantis: transtorno desintegrativo da infância e transtorno invasivo do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação-AH/SD, esse público está definido de acordo com o decreto nº 7.611/2011 (Ministério da Educação, 2008).

Ocorre que mesmo com a presença dos centros de ensino especial no Distrito Federal percebe-se que ainda existem lacunas nos atendimentos, muitas vezes gerados pela falta de

investimento do governo, pelo o desconhecimento da população e pela exclusão das pessoas deficientes. Pode-se dizer que essa exclusão também é gerada pelo número modesto de serviços públicos disponíveis para o atendimento dessas pessoas, pela escassez de professores de fato comprometidos e capacitados para o ensinamento desses alunos, pela falta de acessibilidade dos ambientes físicos que acabam por gerar restrições ao acesso de pessoas portadoras de necessidades especiais, tudo isso acaba por demonstrar o quanto nosso país e nossa população estão distantes de assegurar educação e cidadania para todos (Cavalcante, 2004).

Dedicar-se a analisar o contexto de atuação do profissional de educação especial é notar que ainda são poucas as pesquisas que buscam compreender a forma de vínculo e de atuação desse professor. Grande parte das pesquisas buscam entender a visão do aluno e sua relação com o professor sem considerar os vínculos como algo relevante para esse educador, para seu desempenho em sala de aula e sua permanência na instituição.

A literatura traz alguns estudos da relação de professores com os alunos de ensino especial (Caramori & Dall'Acqua, 2015; Favoretto & Lamônica, 2014; Rosin-Pinola & Del Prette, 2014).

Favoretto e Lamônica (2014) investigaram sobre a experiência de professores no ensino pré-escolar a respeito do transtorno do espectro autista, para isso foi utilizado um questionário contendo questões abertas e fechadas. A partir disso foi identificado que os professores possuem dificuldade para caracterizar traços comuns do autismo, mesmo aqueles que já receberam alguma instrução ou deram aula para alunos que tenham o transtorno, assim foi reconhecida a necessidade de atualização de conteúdos referentes à temática.

Rosin-Pinola e Del Prette, (2014) apresentam uma pesquisa baseada na atuação do professor com alunos que possuem necessidade educacional especial e suas habilidades

sociais na atuação em sala de aula. As autoras trazem a ideia de que as demandas do mundo atual, em relação à formação e atuação do professor, exigem conhecimentos curriculares, mas também habilidades de reflexão sobre sua prática e outras tantas habilidades na condução de sua ação educativa. As autoras destacam a importância das habilidades sociais estabelecidas no contexto educacional como positivas para a manutenção do comportamento dos alunos com necessidades especiais.

Nota-se que ainda há um desconhecimento sobre a real atuação de um professor de ensino especial e os fatores que cercam a seu trabalho e para isso outros fatores vêm sendo explorados como forma de sanar essas lacunas.

Caramori e Dall'Acqua, (2015) identificam em sua pesquisa as estratégias pedagógicas que são utilizadas pelos professores na educação de alunos com deficiência intelectual severa. As pesquisadoras utilizaram-se de diário de campo e protocolo de observação como meio de coletas de dados no próprio campo de atuação dos professores e ainda um roteiro de entrevista semi-estruturados. Concluiu-se que os professores ao utilizarem de diferentes estratégias têm em comum o critério de intencionalidade e reciprocidade para com o aluno, tendo em vista que demonstram suas intenções aos alunos deixando claro que estão dispostas a ajudá-los na tarefa a ser realizada.

Nota-se nas pesquisas que é requerida uma dedicação mais específica considerando as limitações que os alunos possam apresentar. Nesses casos pode-se supor que há ocorrência de uma frustração e estagnação do profissional diante da situação que lhe é apresentada no dia a dia de trabalho com um aluno de ensino especial, como é o caso de um dos relatos da pesquisa de Caramori e Dall'Acqua, (2015) em que uma professora que trabalha com alunos de ensino especial com deficiência intelectual severa e relata sua frustração em relação à sua turma de alunos severamente comprometidos.

*Alice*, na ocasião da entrevista, deixa clara a frustração que sente em relação à sua turma de alunos severamente comprometidos. Como ela mesma explica, tal fato se dá pelo contexto escolar no qual está inserida. As limitações que seu trabalho sofre e as restrições impostas a novas propostas geram um descontentamento por parte da professora e isso leva a um processo de estagnação. Estando desestimulada, seu trabalho desacelera e, conseqüentemente, seus alunos respondem menos e, dessa forma, este processo leva ao declínio do progresso, levando ao sentimento de frustração da professora (Caramori & Dall'Acqua, 2015, p.7).

Ao considerar o sentimento de frustração dessa professora reflete-se em que medida isso pode estar diretamente ligado ao seu comprometimento com o trabalho e se a forma como esse comprometimento é estabelecido pode estar influenciando em sua decisão de permanência ou não naquele ambiente de trabalho gerando, assim, um professor entrincheirado.

### **Comprometimento com o trabalho**

A discussão do construto comprometimento iniciou-se devido à suposição de que esse construto seria um bom explicador de comportamentos desejáveis para o contexto de trabalho. E para isso era importante que se identificasse esses padrões de comportamentos que levam o trabalhador ao comprometimento (Siqueira & Gomide Junior, 2014). Assim o termo passou a ser mais discutido em meados do ano de 1990 (Aryee & Tan, 1992; Bastos, 1994; Carson & Carson, 1997, citados por Rowe, Bastos & Pinho, 2011). Com o início da discussão sobre comprometimento surgiram algumas definições desse construto.

Essa discussão teve como início a consideração de que o construto comprometimento era uma vertente unidimensional, que foi desenvolvida por Becker, no ano de 1960. Para ele comprometimento era entendido como uma disposição para se engajar em consistentes linhas

de atividade (Siqueira & Gomide Junior, 2014). As ações consistentes de Becker dizem respeito a algo de valor como tempo, esforço e dinheiro; pode-se relacionar essa definição com o comprometimento instrumental de Meyer e Allen em que custos econômicos estão em jogo como algo que pode ser perdido em caso de rompimento com a organização.

Já por volta dos anos 90 o comprometimento passou a ser entendido como fenômeno multidimensional (Medeiros, 2003). Os modelos multidimensionais começaram a ser desenvolvidos após pesquisadores perceberem a presença de outros componentes psicológicos relevantes nessa interação entre indivíduo e organização.

Kelman (1958, citado por Medeiros, 2003) foi o primeiro autor a estabelecer a existência de outros componentes psicológicos dizendo ser o comprometimento deliberado de três formas independentes: a) *compliance* (submissão) quando a motivação vem de recompensas extrínsecas; b) *identification* (identificação) fundamentado por um desejo de afiliação; c) *internalization* (internalização) envolvimento ocasionado pela coerência entre valores individuais e organizacionais (Medeiros, 2003).

Outro autor que traz o comprometimento como algo multidimensional é Gouldner (1960, citado por Medeiros & Albuquerque, 2005). Ele identificou duas dimensões desse construto: integração, que é “o grau em que o indivíduo é ativo e se sente parte, em vários níveis, de uma organização” (Gouldner, 1960, citado por Medeiros 2003, p. 40); e a introjeção, que é “o grau em que a própria imagem de um indivíduo inclui uma variedade de características e valores organizacionais aprovados” (Gouldner, 1960, citado por Medeiros 2003, p. 41). É relevante ressaltar que para o autor, se sentir parte da organização é diferente de introjetar características e valores organizacionais (Medeiros & Albuquerque, 2005).

Podem-se identificar semelhanças nas definições de comprometimento a partir das características da internalização de Kelman e a introjeção de Gouldner. Ambos acreditam que

para ter um indivíduo comprometido é necessário que os valores que a organização apresenta sejam semelhantes aos do sujeito. Observa-se ainda nas definições dos autores a busca que o sujeito faz para se sentir como parte daquela organização e que isto influenciaria em seu comprometimento com o seu trabalho.

A classificação em que o comprometimento do empregador pode assumir três formas foi observada também por Etzioni (1961, citado por Mowday, Porter & Steers, 1982), são elas: a) envolvimento moral ocorre quando há internalização dos objetivos, valores e normas da organização, este envolvimento deve ocorrer de forma positiva e intensa na direção dos objetivos organizacionais; b) envolvimento calculativo, baseado em relações de troca, ocorre em menor intensidade e pode ser percebido quando há equidade entre recompensa e contribuições; c) envolvimento alienativo, baseado na repressão e coerção, possui uma orientação negativa (Medeiros, 2003).

Nessas definições pode-se observar novamente a semelhança na definição do construto em que os três autores, Kelman, Gouldner e Etzioni destacam os valores que as organizações apresentam como sendo relevantes para fazer com que o sujeito se identifique com a organização e assim passe a ser comprometido.

O trabalho de Kanter (1968, citado por Medeiros, 2003) identificou mais três formas de comprometimento a serem ponderadas: o comprometimento de coesão que ocorre por intermédio de técnicas e cerimônias que tornam pública a condição de membro da organização; comprometimento de continuação, quando demanda dos sujeitos da organização a realização de sacrifícios pessoais e de investimentos que tornam difícil aos membros deixarem a organização; comprometimento de controle, vínculo de um membro as normas da organização de forma a moldar seu comportamento em uma direção desejada.

Pode-se relacionar o comprometimento de continuação definido por Kanter (1968, citado por, Medeiros, 2003) com um novo construto que vem sendo discutido e que é parte desta pesquisa, o entrenchamento. Em ambas as definições vê-se que a permanência do sujeito naquele ambiente traz sofrimentos pessoais devido ao empecilho de deixarem a organização.

Alguns autores definem o vínculo com a organização como uma abordagem atitudinal sugerindo que a ligação se constitui na identificação do indivíduo com uma organização e com seus objetivos, e que almeja manter-se filiado a ela aspirando realizar tais objetivos (Mowday, Porter & Steers, 1979, citados por Siqueira & Gomide Junior, 2014). Assim (Mowday, Porter & Steers, 1982, citados por Medeiros, 2003), trazem três fatores que podem caracterizar o comprometimento: (a) uma forte crença e a aceitação dos objetivos e valores da organização; (b) estar disposto a exercer um esforço considerável em benefício da organização; (c) um forte desejo de se manter membro da organização. Considerando a visão dos autores pode-se entender que o comprometimento organizacional seria uma atitude genérica sobre a organização.

O modelo utilizado nesta pesquisa foi o de Meyer e Allen proposto em 1990, em que são estabelecidas três formas de comprometimento, a saber: comprometimento afetivo, comprometimento instrumental e comprometimento normativo. O comprometimento afetivo parte do entendimento de que o indivíduo desenvolve uma forte identificação com a organização e possui sentimentos de afetos positivos ou negativos por ela. Já o comprometimento instrumental e normativo são definidos como cognitivos tendo em vista que neles o trabalhador é capaz de fazer um balanço, comparando os investimentos já feitos, os resultados que já alcançou na organização e custos associados a sua perda, sendo diferenciados apenas pelo tipo de troca que cada um considera. O instrumental está ligado a trocas econômicas e o normativo constitui-se em uma dimensão de troca social (Siqueira &

Gomide Junior, 2014). Na Figura 1 exemplifica-se o modelo tridimensional proposto por Meyer e Allen.

Meyer e Allen afirmam que esses três modos de vínculo com o trabalho são distintos e independentes e que conseqüentemente esses três comprometimentos reduziram a rotatividade em uma organização (Siqueira & Gomide Junior, 2014).

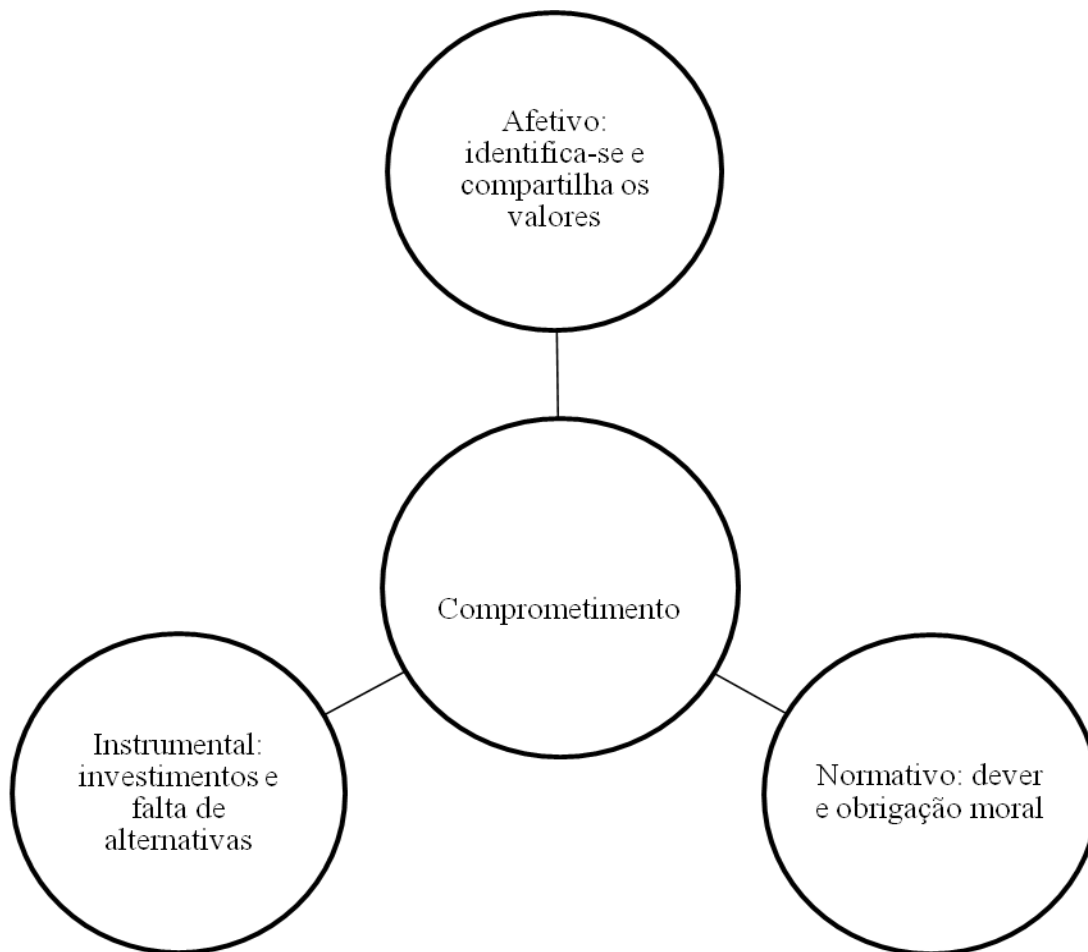


Figura 1. Modelo tridimensional de Meyer e Allen

Ao considerar o comprometimento afetivo definido por Meyer e Allen, deve-se pensar em quais implicações positivas e negativas podem aparecer na relação desses indivíduos com a organização. Siqueira e Gomide Junior (2014) evidenciam que as pesquisas têm revelado que os empregados que são comprometimentos afetivamente apresentam menores taxas de rotatividade, absenteísmo, intenção de sair da empresa e também melhores indicadores de



desempenho, enquanto que os baixos níveis de comprometimento afetivo com a empresa resultam em atrasos, fraco desempenho e esforço reduzido aplicado ao trabalho.

Por fim observa-se que existe uma congruência no pensamento dos autores na característica de identificação dos indivíduos com os valores que a organização apresenta impactando em seu comprometimento. Ainda que o construto comprometimento apresente diversas formas de conceituação existe um ponto em comum entre os autores, o fato de que o comprometimento é uma força estabilizadora ou impositora, que direciona o comportamento do sujeito dentro da organização (Freitas, 2010), ou seja, para que um empregado seja considerado comprometido não basta que ele permaneça na organização, são esperadas contribuições ativas desse sujeito, esforço extra e empenho do indivíduo.

### **Entrincheiramento no Trabalho**

O entrincheiramento é um construto relativamente novo e que vem sendo discutido predominantemente como algo em paralelo ao comprometimento como pode ser observado no relato das pesquisas anteriores. Dessa forma pode-se pensar em que medida esses dois construtos estariam ligados na atuação do professor de ensino especial.

Alguns fatores influenciam para que o sujeito permaneça na organização, como por exemplo, os investimentos que já foram empregados para estar naquele trabalho e os custos que surgirão do afastamento daquela empresa. Isso acaba por contribuir para que o indivíduo sinta-se forçado a permanecer na carreira, independente de estar satisfeito ou não (Scheible, Bastos & Rodrigues, 2013). Assim estar entrincheirado nos remete a ideia de continuidade na carreira dado que uma mudança seria desvantajosa ou inviável.

Para Carson, Carson e Bedeian (1995, citados por Scheible, Bastos & Rodrigues, 2013), o entrincheiramento é um processo de estagnação em que os indivíduos não se adaptam ao caminho profissional no qual estão inseridos e não se motivam a encontrar alternativas para suas carreiras. Pode-se pensar em um sujeito paralisado diante da situação pela qual está passando na empresa e que mesmo com as dificuldades que lhe são impostas no dia a dia não é capaz de realizar um movimento de evasão dessa empresa.

Pode-se pensar ainda em quais seriam os motivos pelos quais esse sujeito mesmo em situação de sofrimento não é capaz de se desvincular da empresa (Carson, Carson e Bedeian, 1995, citados por Scheible, Bastos & Rodrigues, 2013) definem o entrincheiramento com três dimensões que impactam na decisão do sujeito de permanência na empresa, a saber: investimentos na carreira; custos emocionais; falta de alternativas de carreira.

Carson, Carson e Bedeian, (1995, citados por Scheible, Bastos & Rodrigues, 2013) descrevem-se as dimensões apresentadas da seguinte forma: investimentos na carreira foi uma dimensão baseada nos estudos de Becker (1960, citado por Rowe & Bastos, 2008). Nesse âmbito investimentos é entendido como tempo aplicado, dinheiro e esforço despendidos com a capacitação profissional, e ainda cargo e salário, tende a ser uma dimensão de carreiras que requerem conhecimentos mais específicos. Custos emocionais, também foi uma dimensão baseada nos estudos de Becker, envolve conteúdos sociais e psicológicos relacionados à interrupção de relações interpessoais que a mudança de carreira acarretaria, como: afastamento dos colegas, quebra de vínculos profissionais. Em nossa sociedade muitas vezes somos reconhecidos pelo que fazemos, ou seja, pelo nosso trabalho; renunciar a esse reconhecimento pode acarretar em custos emocionais. Já a falta de alternativas de carreira ocorre com o passar do tempo e com a percepção de um número reduzido de oportunidades no mercado podendo estar ligado ao conhecimento que é exigido

para o trabalho e que o sujeito muitas vezes não possui devido à estagnação da mesma função há muito tempo.

O entrincheiramento como é proposto nessas três dimensões leva em consideração a história do sujeito dentro daquela organização, e sua perspectiva de investimentos que já foram feitos ao longo do tempo em que esteve lá e que viria a perder caso a deixasse. Assim na visão do trabalhador parece difícil encontrar uma organização na qual se adapte, comparada ao local que se encontrar e que ainda possa ter aproveitado todo o seu percurso que já foi desenvolvido naquele local e conseqüentemente surge à percepção de poucas alternativas na medida em que perde o que já se conquistou. Na hipótese de não perceber grandes custos associados ao seu egresso da empresa, podemos considerar que esse sujeito não está entrincheirado (Rodrigues, 2011).

Destaca-se que o extremo do entrincheiramento é algo que deve ser considerado na empresa tendo em vista que indivíduos entrincheirados podem contribuir para uma maior estabilidade da força de trabalho e redução da rotatividade. Contudo, se estiverem insatisfeitos, poderão apresentar baixos níveis de motivação, negligência e falta de interesse em desenvolver novas habilidades/conhecimentos (Carson & Carson, 1997, citados Rodrigues, 2011).

Por fim, pode-se dizer que a noção de permanência esteja fortemente ligada ao entrincheiramento. Neste caso está implícito a noção de permanência por necessidade, devido às condições que cercam o indivíduo: as vantagens recebidas, o tempo e o esforço despendidos, o processo de adaptação à organização e as perdas que teria caso saísse, e que são potencializadas por não perceber alternativas disponíveis. Assim conclui-se que o construto está pautado na cognição do trabalhador acerca dos fatores que limitam suas possibilidades de inserção em outras organizações (Rodrigues, 2011).

Todos os construtos citados são relevantes para o estabelecimento de vínculo que o empregador faz com seu trabalho. Porém pode-se identificar uma complementação em dois construtos, comprometimento e entrincheiramento. Assim esses dois serão utilizados como base para o desenvolvimento da pesquisa.

No entanto, ao se pensar no vínculo do professor com seu trabalho temos uma literatura reduzida em que se podem destacar alguns estudos de professores relacionados ao seu desempenho na carreira e outros que buscam validar escalas com trabalhadores de diferentes áreas (Pinho, Bastos & Rowe, 2015; Rowe & Bastos 2007; Rowe & Bastos 2010; Scheible, Bastos & Rodrigues, 2013).

Scheible, Bastos e Rodrigues (2013), publicaram um artigo a respeito do comprometimento e entrincheiramento na carreira explorando essa relação à luz do desempenho, para isso foi utilizado um questionário baseado em pesquisas já validadas referente aos construtos. As seguintes hipóteses foram testadas no estudo anterior: o entrincheiramento se correlaciona de forma positiva e significativa com o comprometimento instrumental com a carreira e não se relaciona com o comprometimento afetivo; entrincheiramento e comprometimento instrumental se relacionam com desempenho de forma negativa; a dimensão falta de alternativas do entrincheiramento como à parte das três dimensões do comprometimento na carreira proposta por Meyer, Allen e Smith.

A pesquisa foi feita com funcionários de uma empresa de tecnologia da informação de âmbito nacional. Foi observado que, conforme a primeira hipótese, o entrincheiramento apresenta uma alta correlação com o comprometimento instrumental, enquanto que apresenta uma fraca relação com a base afetiva do comprometimento. Encontrou-se relação significativa e negativa entre o desempenho e o entrincheiramento e também foram fracas as relações encontradas entre comprometimento na carreira e desempenho, demonstrou-se ainda

que a falta de alternativas na carreira apresenta uma relação negativa e significativa com o desempenho.

Scheible e Bastos (2006, citados por Scheible, Bastos & Rodrigues, 2013) também encontraram bom ajuste às três dimensões do entrincheiramento e bons índices de confiabilidade na escala, além de identificarem relações significativas e negativas entre o entrincheiramento e a natureza do cargo ocupado (gerencial/operacional), concluindo que “à medida que os profissionais pesquisados galgam posições menos técnicas e mais gerenciais, eles percebem mais alternativas de carreira, diminuindo seu nível de entrincheiramento” Scheible e Bastos (2006, citados por Scheible, Bastos & Rodrigues, 2013, p. 532).

Rowe e Bastos (2010) realizaram uma pesquisa referente aos vínculos com a carreira e a produção acadêmica comparando docentes de instituições de ensino superiores públicas e privadas, o estudo teve por objetivo analisar a influência do comprometimento e do entrincheiramento com a carreira na produção acadêmica do docente. Para isso foi utilizado um questionário online com docentes de diversos lugares do Brasil. Verificou-se que a natureza da instituição de ensino não influencia no vínculo do docente com sua carreira tanto no comprometimento como no entrincheiramento. Pode-se perceber também que a dimensão investimento na carreira, do construto entrincheiramento, é um antecedente com mais peso na produção acadêmica de um docente, ou seja, quanto mais o docente investe tempo e dinheiro em sua carreira, maior é sua produção acadêmica. Dessa forma, os investimentos que foram acumulados ao longo da carreira, e seriam perdidos em caso de uma mudança de carreira, se voltam para um maior desempenho. Em se tratando do entrincheiramento, na sua dimensão “falta de alternativas” de carreira, foi observado que essa dimensão influencia negativamente a produção acadêmica.

Pinho, Bastos e Rowe (2015), desenvolveram um trabalho para analisar as concepções gerenciais sobre os vínculos de comprometimento, consentimento e entrincheiramento e ainda esclarecer as formas de gerenciamento, as práticas e políticas de recursos humanos relacionadas às três formas de vínculos. Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado um roteiro de entrevista semi-estruturada. A pesquisa revelou que o consentimento está ligado à ideia de cumprimento automático da ordem, possuindo um sentimento de passividade e obediência o que não é valorizado no contexto organizacional. O entrincheiramento mostrou-se um vínculo que aprisiona o sujeito, sendo prejudicial e levando o indivíduo a uma relação de dependência e acomodação na organização, já o comprometimento foi considerado um vínculo positivo tanto para o trabalhador como para a organização e assumiu um sentido primordialmente afetivo. Por fim, conclui-se que os vínculos que são estabelecidos através do entrincheiramento e do consentimento demandam mais ações organizacionais do que o comprometimento que requer uma manutenção.

Pode-se observar que a maior parte das pesquisas referentes a comprometimento e ao entrincheiramento busca correlacioná-los a um fator relevante para as empresas que é o desempenho para que assim possam ser feitas mudanças em suas organizações de forma a se ter uma empresa cada vez mais competitiva no mercado. Porém outros fatores são determinantes para esse sucesso como é o caso do que leva ao comprometimento e a permanência na empresa.

Ao considerar o que leva ao comprometimento destacam-se alguns antecedentes e consequentes trazidos por Rowe e Bastos (2008). Os pesquisadores trazem a discussão sobre o significado de comprometimento no trabalho para a categoria dos professores universitários de instituições públicas e privadas, para isso foram feitas entrevistas semi-estruturadas em que foi discutido o foco do comprometimento; as bases do comprometimento; os determinantes do comprometimento e consequentes do comprometimento.

Como resultado desta pesquisa foi observado o baixo comprometimento afetivo de docentes de instituição pública e privada com foco na organização. Houve predominância do comprometimento normativo considerando esse vínculo. O foco mais relevante de comprometimento dos professores está no trabalho, e os docentes apresentaram como antecedente do comprometimento o suporte organizacional em que é representada a crença dos empregados de que a empresa se preocupa com seu bem-estar e isso está ligado ao seu comprometimento afetivo, como consequente do comprometimento foi observado que os resultados são positivos para a instituição de ensino e predominantemente positivo para os próprios docentes.

Para fins de apresentar a relevância e as consequências de cada dimensão de comprometimento definido por Meyer e Allen, considera-se a publicação de Siqueira e Gomide Junior (2014). Nessa obra os autores trazem a ideia que foi a necessidade da empresa de que o empregado permaneça lá faz com que surjam diversas pesquisas a respeito do comprometimento. Ao observar as três bases: afetiva, instrumental e normativo que são defendidos por Meyer e Allen (1990, citados por Siqueira & Gomide Junior, 2014) pode-se dizer que o empregado pode possuir um sem necessariamente possuir o outro, para ratificar essa ideia pode-se observar que existem fatores antecedentes distintos para cada componente do comprometimento.

Pode-se considerar que o afetivo estaria ligado a experiências anteriores de trabalho, principalmente as que foram relevantes psicologicamente, o instrumental ligado aos investimentos que já foram feitos e a falta de alternativas de emprego no mercado já o normativo considera um estado psicológico de experiências prévias de socialização. Pode-se notar que há uma convergência entre o comprometimento instrumental e o entrenchamento em sua dimensão falta de alternativas.

Segundo Siqueira e Gomide Junior (2014) quando o comprometimento afetivo é mais forte em um indivíduo as pesquisas demonstram que são menores as taxas de rotatividade, absenteísmo e intenção de sair da empresa e ainda melhores indicadores de desempenho, enquanto que aqueles que demonstram um baixo comprometimento afetivo apresentam atrasos, fraco desempenho e esforço reduzido no trabalho. Já empregados que possuem um alto nível de comprometimento instrumental tem sido associado a eles seu desligamento da empresa, menos motivação e níveis mais baixos de desempenho, apesar disso, esses indivíduos tendem a ser relativamente satisfeitos e envolvidos com a empresa. O comprometimento normativo tem a capacidade preditiva de influenciar nos níveis de satisfação no trabalho, na cidadania organizacional e ainda no comprometimento afetivo.

Ao considerar as pesquisas apontadas pode-se questionar em que medida os fatores levantados estariam ligados a um fator para permanência do professor na instituição. Como apontado previamente, a presente pesquisa busca ampliar o conhecimento a respeito do comprometimento e do entrincheiramento para professores de ensino especial, tendo em vista a lacuna que existe a respeito de pesquisas que abranjam essa categoria de profissionais.

Por fim pode-se perceber que há em comum entre os autores algumas causas do comprometimento e do entrincheiramento, na Tabela 1 pode-se ver essas características considerando a perspectiva de atuação do professor de educação especial



Tabela 1 – *Comprometimento e entrincheiramento no professor de educação especial adaptada de Siqueira e Gomide Junior (2014).*

Causa	Vínculo	Consequente
Características pessoais; Percepção de suporte; Identificação com o trabalho;	Comprometimento afetivo	Menor rotatividade; Menos faltas; Menos atrasos; Não entrincheirado.
Investimentos feitos na profissão;	Comprometimento instrumental	Baixa motivação; Etrincheirado.
Identificação com a cultura organizacional;	Comprometimento normativo	Satisfação no trabalho; Não entrincheirado.
Investimento na carreira; Falta de alternativas;	Etrincheiramento	Permanência na empresa; Etrincheirado.

Pode-se perceber que alguns dos consequentes que não apontados pelos autores em outras formas de trabalho também se encaixam nos professores do ensino especial.

## **Método**

### **Classificação**

O método qualitativo segundo Thomas e Nelson (2002, citados por Matucheski, 2008), é uma forma minuciosa de investigação, tendo em vista a progressão de um processo no qual a análise das hipóteses e das teorias vão sendo descobertas na medida em que a pesquisa foi realizada. Para Mayring (2002, citado por Günther 2006), a ênfase está na totalidade do participante como parte do estudo e parte essencial da pesquisa.

### **Participantes**

O presente estudo foi realizado no Centro de Ensino Especial 1 de Brasília – DF, entre os meses de julho e novembro do ano de 2017. O critério para escolha do professor foi o tempo de atuação na escola ser de pelo menos cinco anos. Essa delimitação foi necessária tendo em vista que existem professores na escola que ocupam cargo temporário e por isso acabam por ter um tempo menor de convívio com os alunos tendo em vista que eles atuam na escola somente na ausência do professor titular da turma.

Ao todo participaram da pesquisa três professores do Centro de Ensino Especial, sendo duas mulheres e um homem, as idades dos participantes foram de 43 anos, 44 anos e 55 anos, respectivamente, o tempo de carreira médio na docência apontado foi de 21 anos e o tempo médio de trabalho na escola atual de 18 anos. Todos os participantes possuem pós-graduação em ensino especial e cursaram o magistério na época do ensino médio.

### **Instrumento**

O instrumento utilizado na pesquisa foi uma entrevista semi-estruturada (Apêndice B) tendo em vista o método de pesquisa qualitativo e o público alvo da pesquisa.

As questões da entrevista foram elaboradas após análise de instrumentos já validados sobre comprometimento e entrincheiramento na carreira; mais especificamente, o instrumento de Escala de Base do Comprometimento Organizacional (EBACO) validada por Medeiros (2003, citados por Bastos, Siqueira, Medeiros & Menezes, 2008), e também os componentes do comprometimento organizacional de Meyer e Allen (1991, citados por Medeiros e Enders, 1998), e a Escala de Entincheiramento na Carreira (ECC) desenvolvida por Carson, Carson e Bedeian (1995, citados por Magalhães 2008), sendo que as questões da entrevista foram adaptadas de forma a manter a aderência entre os fatores constituintes dos constructos e as questões da entrevista.

A entrevista semi-estruturada foi composta de 17 perguntas que suscitam a temática central e auxiliam ao professor para esclarecimentos quanto ao campo de pesquisa estudado e possibilitou uma discussão maior de questões ligadas ao seu campo de atuação e a temática pesquisada.

### **Procedimentos de coleta das informações**

Após aprovação do projeto no Comitê de Ética do UniCEUB, foi realizada uma visita ao Centro de Ensino Especial 1 de Brasília – DF a fim de verificar a disponibilidade de professores para participarem da pesquisa. Depois de preenchido os critérios de seleção e escolhidos os professores participantes foram realizados os agendamentos do local, data e horário da entrevista, conforme disponibilidade do participante.

Ao iniciar a entrevista foram apresentados os objetivos do estudo e esclarecido sobre o sigilo das informações que seriam prestadas e feita à assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A). Foi solicitada ao participante a autorização para a gravação da entrevista para sua posterior transcrição e análise detalhada do conteúdo fornecido.

As entrevistas ocorreram sem contratemplos, as perguntas foram respondidas pelos participantes sem respostas evasivas e todos se demonstraram empenhados em expor aquilo que estava sendo indagado.

### **Procedimentos de Análise**

Para o estudo das entrevistas foi utilizado o método de análise de conteúdo, este modelo parte da perspectiva de descrever e interpretar o conteúdo do documento que é apresentado.

Para Bardin (2009, citado por, Farago & Fofonca, 2011), a análise de conteúdo, enquanto método torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Este método de análise parte de três diretrizes, conforme Bardin: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (Bardin, 2009, citado por, Farago & Fofonca, 2011, p.121).

A etapa de pré-análise é uma forma de sistematizar e organizar o documento que será analisado. Na etapa de exploração do material ocorre a codificação e enumeração dos dados e por fim o tratamento dos resultados que é composta pela síntese e seleção dos resultados para que sejam realizadas inferências e interpretações (Bardin, 1977).

Para fins de processo instrutivos foram seguidas as cinco etapas propostas por Moraes (1999), que são baseadas nos estudos de Bardin, sendo elas: 1- preparação das informações; 2- transformação do conteúdo em unidade; 3- categorização; 4- descrição; 5- interpretação.

A etapa um foi cumprida na realização da transcrição dos áudios das entrevistas realizadas. Já na segunda etapa foram feitas as análises dos núcleos de conteúdo de cada

pergunta das entrevistas realizadas e feita uma verificação da frequência desses conteúdos, primeiramente por entrevista individual e depois todos os conteúdos foram unificados em uma única tabela a fim de verificar a frequência dos conteúdos.

A etapa três foi o reconhecimento das categorias da análise, este procedimento consistiu em agrupar os dados considerando a parte comum existente entre eles. Ao todo foram reconhecidas 12 categorias de análise, sendo elas: escolha da carreira; percurso na carreira; investimento na carreira; custos e benefícios; normas e regras; interesse em outras carreiras; vontade de sair; participação nas atividades da escola; vínculo; aspectos favoráveis da carreira; desvantagens da carreira; percepção do ensino especial (Apêndice C).

A quarta etapa teve por finalidade apresentar os dados obtidos por meio das categorias que foram reconhecidas e suas definições, que serão apresentadas nos resultados desta pesquisa. A quinta etapa buscou atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens e das categorias.

## Resultados

Após coleta dos dados, sistematização das categorias, suas definições e exemplos, apresenta-se o resultado. A frequência foi apresentada por meio da indicação de (N=X), sendo X o número de repetições ocorridos do núcleo de conteúdo. Ao todo foram definidas 12 categorias de análise, sendo elas: escolha da carreira; percurso na carreira; investimento na carreira; custos e benefícios; normas e regras; interesse em outras carreiras; vontade de sair; participação nas atividades da escola; vínculo; aspectos favoráveis da carreira; desvantagens da carreira; percepção do ensino especial.

Por questão de sigilo serão utilizados nomes fictícios para apresentar as falas dos professores durante as entrevistas.

A primeira categoria diz respeito à “*escolha da carreira*”, aqui foi identificada uma frequência de (N = 27) núcleos de sentido, nesta categoria foi considerado o processo pelo qual o sujeito passou para que pudesse ingressar na carreira do magistério. Observa-se que a preocupação por parte dos participantes com a questão financeira foi um dos pontos de partida para essa escolha carreira, como pode ser visto no relato dos participantes, Laura relata o que a motivou a entrar na carreira foi: “a necessidade de ingressar em uma carreira pública mais rápido”, e ainda pode-se observar o relato de Adriana: “eu tinha que ter uma profissão, rápida, que eu ia casar, eu tinha que ter o sustento da minha família”.

Já a categoria, “*percurso na carreira*”, diz respeito ao trajeto percorrido pelo professor até a entrada no ensino especial e a razão para atuar nesta área de ensino, esta foi à categoria que apresentou um maior número de núcleos, sendo (N= 44). Apesar da diversidade de núcleos de sentido nesta categoria nota-se que há uma afinidade nos trajetos percorridos pelos participantes entrevistados, Adriana diz: “Eu já vim direto pro ensino especial porque os meus pais trabalhavam com ensino especial. Minha mãe até levava pra casa os surdos que

ela trabalhava, eu tinha contato, e era a área que a primeira opção era essa”. A razão pela qual optaram por atuar no ensino especial tem suas particularidades mais coincide em um objetivo unânime, fazer algo pelos alunos do ensino especial, como é relatado por eles:

...houve uma proposta de trabalhar com ensino especial justamente com aluno autista que ele era bastante agressivo então como eu tinha experiência em educação especial e tinha alguns cursos nessa área eu resolvi aceitar trabalhar com autista... e esse menino que eu fui trabalhar com ele, ele era assim bastante problemático as pessoas tinham muito problema com ele, e eu fiz um trabalho com ele que ele não aceitava nem toque e quando eu terminei meu trabalho no final do ano ele já abraçava as pessoas, então houve uma mudança de comportamento muito legal e foi o que foi me dando gás para trabalhar com isso, eu vi muitas mudanças de comportamento a partir de coisas que a gente ia fazendo, construindo junto com o aluno e transformando a vida do aluno, expõe Marcelo.

...entrar na educação especial foi uma opção por que quando eu passei no concurso eu poderia ter ido pro ensino regular, mas daí eu conheci uma menina e me apaixonei por ela e percebi que eu poderia fazer alguma, eu percebi que eu queria fazer alguma coisa pelos meninos do ensino especial, contribuir de alguma maneira para o crescimento deles, descreve Laura.

A terceira categoria “*investimentos na carreira*” diz respeito aos investimentos que foram necessários para atuar no ensino especial, nessa apresentou-se um (N= 25), com pouca variabilidade de núcleos. Dentre os investimentos considerados pelos professores pode-se destacar: cursos de formação voltados ao ensino especial oferecidos pelo governo e também pagos pelos próprios professores, pós-graduação, e em alguns casos o tempo e o dinheiro foram citados como forma de investimento.

Na categoria “*custos e benefícios*” foi possível verificar o empenho que é cobrado dos professores e que retribuição que a profissão dá a eles. Os núcleos que mais se destacaram nesta categoria foram: a dedicação, paciência, alto custo psicológicos, nesta categoria o

(N=43). “Os custos eu acho que são muitos psicológicos, porque a gente acaba se envolvendo muito, não só com a questão pedagógica dos alunos, mas com toda uma questão familiar...” diz Laura, “eu tenho prazer de estar aqui, eu acho que talvez seja mais benefícios se for pensar assim” relata Adriana.

A categoria subsequente, “*normas e regras*” com uma frequência de (N=34), diz respeito aos padrões de atuação que devem ser seguidos e como isso impacta na atuação dos professores e tem relevância no trabalho que é feito. Nota-se que as normas a serem seguidas pelos profissionais da educação especial são vistas como uma forma de proteção para o próprio aluno e para o professor na medida em que define sua atuação, sendo considerada como um ponto positivo, conforme pode ser visto nos relatos, Laura diz que “Tem muito a questão ética.”, já Marcelo considera relevante a presença das regras e normas “... nós temos as normas da secretaria de educação tem a principal norma que é a modulação que define como que o professor trabalha o Estatuto da Criança e do Adolescente, todas essas coisas que vem a proteger a pessoa com deficiência também.”, e Adriana ressalta a parte de dia a dia “... horários, preenchimento de relatórios, diários, seria isso... essas coisas mesmo de papelada, de reuniões, de comprometimento com o bem estar geral e o cumprimento da função”.

Foi examinado na categoria “*interesse em outras carreiras*” a possibilidade de atuar em outras áreas independentes do ensino especial e foi apresentado durante as entrevistas o interesse do professor em sair do ensino especial, mas apesar disso não houve um movimento por parte dos profissionais em desvincular-se daquele ambiente de trabalho, em comparação com as demais categorias essa apresentou uma baixa frequência de núcleos de sentido sendo (N=19). Adriana destaca que apesar da vontade não de sair não chegou a ter ação para isso, “Assim eu considerei sair, mas não cheguei a me movimentar pra isso”.



A categoria “*vontade de sair*”, que se relacionada com a categoria anterior, reflete os aspectos que impactam na possibilidade de o professor sair do ensino especial. Nesta categoria ocorreu uma frequência de núcleos de (N=23), sendo que o núcleo de sentido “falta de valorização” foi responsável por 10 recorrências e “descaso” com três, constituindo-se assim os núcleos mais reincidentes na fala dos profissionais, como pode ser visto a seguir:

O descaso com a educação, o descaso com... a falta de valorização muitas vezes da própria família. O descaso do governo, não só com o profissional, mas com todo o aparato de materiais que são necessários para se desenvolver um bom trabalho, expressa Laura.

Tem a ver tudo com essa questão da valorização mesmo. Eu não vejo muito isso nem da parte do governo nem de uma parte da sociedade. E a exceção que valoriza e isso às vezes machuca. Se eu fosse médico, seria ohh, se eu fosse uma juíza também. Ai você vai lá fora e fala que é professor e fica assim, relata Adriana.

No que diz respeito às falas associadas ao empenho do professor com o foi reconhecida a categoria, “*participação nas atividades da escola*”. De forma geral os professores se percebem engajados com o que é proposto para a escola e muitas vezes chegam a fazer algo que está além da sua alçada para contribuir com a escola e principalmente com o aluno, nesta categoria verificou-se uma frequência de (N=10).

Eu sou bastante engajado, eu topo assim, as coisas que são solicitadas eu participo eu dos projetos da escola, participo também com a minha aula, às vezes eu faço coisas que não estão na minha alçada, mas para ajudar à escola a gente faz, conta Marcelo.

Eu acho que ele está muito ligado a questão de poder oferecer aos meninos uma qualidade de vida melhor, uma socialização melhor, uma aceitação melhor da sociedade. Na verdade, o meu compromisso maior mesmo, eu acho que como todo profissional da educação, é com o aluno, por que quando ele chega lá você vê que ele precisa muito mais do que coisas pedagógicas, principalmente dependendo da síndrome, dependendo do tipo de deficiência que o aluno tem, expõem Laura.

Na categoria “*vínculo*”, foi possível identificar a forma como é estabelecida a ligação do professor com sua área de atuação, apresentando uma frequência de (N=28). Mesmo sendo uma categoria heterogênea, destaca-se a conexão com o aluno e o prazer de estar naquele ambiente de ensino, como pode ser visto no relato do professor Marcelo, “...eu acho que é um vínculo emocional muito prazeroso para mim. É o lugar que eu venho todo dia com muita alegria de estar aqui...”, e também pela professora Adriana “...não é só profissional não. Eu gosto de estar aqui, me dá prazer acho que se não fosse assim eu já teria saído.”.

A gente vê dentro da educação vários colegas que falam que jamais trocariam a turma deles com 40 meninos por uma turma com 2, e a gente percebe que educação especial ou você ama ou você não fica, se você não ama você não vai ficar, por que vai muito além do pedagógico, expressa Laura.

Averiguaram-se ainda os aspectos que os professores consideram como favoráveis em sua atuação com o ensino especial, na categoria “*aspectos favoráveis da carreira*”. Nesta categoria a frequência foi de (N=32), e ocorreu uma dispersão de opiniões tendo em vista que vários pontos que são relevantes para eles, “...satisfação pessoal, dentro daquilo que é o domínio” diz Adriana, “eu acho que estar na educação facilitou muito a minha vida familiar, assim ajudou muito, tem muita flexibilidade de horário e isso contribuiu demais para que eu pudesse estar mais perto dos meus filhos” conta Laura, “...nós temos uma estrutura, aqui nesse centro de educação especial na informática, muito boa” considera Marcelo.

A categoria “*desvantagens da atuação*”, que teve uma frequência de (N=28), buscou-se verificar o que os professores consideram como desigual em sua carreira. Um dos principais pontos levantados por eles é o desentendimento das pessoas quanto à condição dos alunos do ensino especial e o preço emocional que a profissão requer, como pode ser visto no relato de Marcelo, “falta apoio governamental, da família, o entendimento das pessoas, o entendimento do trabalho, mas que é uma construção”, e ainda a dedicação que ser professor

de ensino especial requer, como pode ser observado no relato das professoras, “eu me sinto muito desgastada, a gente se doa muito fisicamente, emocionalmente é muita doação, eu sinto assim. Ai essa parte desanima um pouco” expressa Adriana.

A educação cobra um preço emocional muito grande, pela questão da não valorização e de você se sentir muitas vezes sozinho remando contra a maré, em um país que não valoriza a educação de forma nenhuma e você se sente realmente assim, no começo da carreira você chega todo empolgado acha que nossa vou mudar esse país, depois você vê que não vai mudar o país. Isso é decepcionante. Isso é frustrante. Isso na verdade em alguns momentos chega a ser desesperador, descreve Laura.

A última categoria “*percepção do ensino especial*” teve por finalidade compreender a avaliação que os professores fazem do seu trabalho, como um compêndio de tudo o que foi falado ao longo da entrevista.

Se você me perguntar se eu continuo lá porque eu acredito em mudanças, não, eu não acredito em mudanças. Eu continuo lá porque, acho que é comodismo. Porque se eu disser assim, a eu continuo lá porque eu não vejo outras possibilidades isso é mentira, porque existem milhares de possibilidades quando a gente realmente quer mudar, eu acho que é comodismo mesmo, explícita Laura.

Eu gosto muito do pessoal daqui sabe, eu acho que o dia que eu sair daqui, que eu aposentar eu vou sentir muita falta. Tanto dos colegas quanto dos meninos, dá uma saudade só de pensar o coração da uma apertadinha. Eu tive um aperto ai esses dias só da possibilidade. Dai volta lá naquela balança, apesar de tudo eu acho que os benefícios são maiores, ressalta Adriana.

...muitas vezes eles não entendem o que é a inclusão e querem fazer uma inclusão a toque de caixa e enfiar todos os alunos sem respeitar o que eles precisam de apoio, que o aluno da educação especial ele tem alguns apoios especializados que ele precisa do professor, não é somente colocar em uma sala.

Os resultados encontrados foram capazes de esclarecer os objetivos propostos, indicando um padrão de comprometimento afetivo bastante presente em professores de ensino especial e ainda demonstrando uma relação desse comprometimento com o entrincheiramento proposto.

## Discussão

O objetivo do presente estudo, conforme já exposto, consistiu em compreender o comprometimento e o entrenchamento em professores do ensino especial através da identificação dos padrões de vínculos estabelecidos, descrever os padrões de comprometimento e as explicações construídas pelos trabalhadores para sua permanência naquele ambiente de trabalho e ainda analisar se há relação entre o comprometimento afetivo e o entrenchamento.

De acordo com os autores Meyer, Allen e Smith, (1993 citados por Medeiros, 2003) o comprometimento é constituído de três componentes, a saber: o comprometimento afetivo que diz respeito a uma identificação do empregado em relação ao seu trabalho seja ela positiva ou negativa; comprometimento instrumental em que o sujeito consegue considerar o preço a se pagar pelo abandono da carreira medido pelo custo-benefício, neste componente do comprometimento pode-se dizer que o sujeito pondera as trocas econômicas mantidas com o trabalho; comprometimento normativo em que os empregados sentem-se na obrigação moral e no dever de permanecerem naquele trabalho, devido a uma troca social que é estabelecida (Siqueira & Gomide Junior, 2014).

Ao considerar a categoria escolha da carreira foi observado que os professores levaram em consideração ao iniciarem a carreira do magistério os custos e os benefícios ligados principalmente a remuneração que essa escolha da carreira iria proporcionar. Ao considerar a idade dos participantes na época da escolha da carreira e por ser a primeira experiência pode-se inferir que o magistério foi uma alternativa mais viável.

Nesse caso foi possível verificar que há uma ligação mais voltada ao comprometimento instrumental, ainda que não seja o foco principal do que foi apresentado nas demais categorias.

O comprometimento instrumental foi altamente correlacionado com entrincheiramento por Scheible, Bastos e Rodrigues (2013), ao mesmo tempo em que o entrincheiramento apresentou fraca relação com a base afetiva do comprometimento, isso ao analisar os profissionais de uma empresa de tecnologia da informação.

Já com os profissionais da educação especial percebe-se que essa conjectura vai em sentido oposto ao que foi proposto por Scheible, Bastos e Rodrigues (2013), tendo em vista que há uma presença de comprometimento instrumental, sem que isso esteja necessariamente ligado ao entrincheiramento.

Apesar de a princípio a escolha pela carreira de magistério ter sido de propósito financeiro a razão pela qual eles optaram por atuar no ensino especial coincide em um único objetivo, o de fazer algo por aqueles alunos, ao considerar essa perspectiva nota-se à forte presença de uma identificação de afeto com sua carreira, o que corrobora as pesquisas de Rowe e Bastos (2008) e Rowe, Bastos e Pinho (2011) em que é dito que o comprometimento afetivo é o mais presente como resultado de pesquisa.

A relação desse profissional com sua carreira foi analisada também na categoria “vínculo”, nela destacou-se principalmente a conexão que é estabelecida com o aluno e o prazer de estar naquele ambiente de ensino que é demonstrado pelo professor, pode-se afirmar mais uma vez que existe um comprometimento afetivo abundante na atuação desses profissionais da educação especial.

Ao ponderar com os professores quais os aspectos eles consideram como favoráveis em sua atuação pode-se perceber mais uma vez a presença do comprometimento afetivo como fundo da justificativa que é apresentada ao falar do prazer em desempenhar aquele ofício, de poder ver o crescimento e desenvolvimento dos alunos e de poder oferecer aos alunos uma melhor qualidade de vida, socialização e aceitação da sociedade. Há nesse sentido forte de identificação do professor com seu trabalho.

Diante do que foi exposto pode-se depreender que o comprometimento afetivo é o principal componente do vínculo do professor de educação especial e a sua justificativa está voltada a oportunidade de ofertar uma melhor qualidade de vida para os alunos e para as famílias, mesmo sabendo das limitações que esses alunos apresentam. Quando ocorre esse estabelecimento de vínculo através do comprometimento afetivo do professor de ensino especial, entende-se que ele permite ser entrincheirado devido à forte presença de uma identificação de afeto com sua carreira, desta forma o professor se mantém na profissão porque quer.

O entrincheiramento é um fenômeno proposto por Carson et al. (1995, citados por Rowe & Bastos, 2008) esta é uma forma de vínculo do sujeito com a organização em que fatores de investimento bem como custos emocionais a serem pagos em caso de mudança de carreira e a falta de caminhos profissionais alternativos fazem com que o sujeito permaneça no local. Assim como no comprometimento o entrincheiramento possui três componentes que o sustentam: investimentos na carreira que é entendido como tempo aplicado, dinheiro e esforço despendidos com a capacitação profissional, e ainda cargo e salário; custos emocionais que envolve conteúdos sociais e psicológicos relacionados à interrupção de relações interpessoais que a mudança de carreira acarretaria; falta de alternativas de carreira que ocasionalmente ocorre com o passar do tempo e com a percepção de um número reduzido de oportunidades no mercado de trabalho.

Ao analisar o que é necessário para a carreira do magistério expõem-se os cursos de formação em escolas do governo, cursos que são procurados pelos próprios professores e pós-graduação, isso vai ao encontro do que propõem o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, apresentado em 2007, que traz como ponto fundamental a formação continuada de professores na educação especial.

Tempo e dinheiro também são destacados pelos professores como investimento, neste caso está relacionado com o componente investimento na carreira que é proposto no entrincheiramento. Ao considerar os custos da carreira do magistério ressalta-se também a dedicação, a paciência e o alto custo psicológico que ocorre devido ao envolvimento dos professores com as famílias e com a vida do aluno de forma geral. Este resultado corrobora a pesquisa de Scheible, Bastos e Rodrigues (2013) em que é mencionado que alguns fatores influenciam para que o sujeito permaneça na organização, como por exemplo, os investimentos que já foram empregados para estar naquele trabalho e os custos que surgirão do afastamento daquela empresa, isso acaba por contribuir para que o indivíduo sintase forçado a permanecer na carreira, logo pode-se observar um professor entrincheirado devido aos custos psicológicos que uma saída da profissão acarretaria devido ao componente do comprometimento afetivo que está presente em sua relação de trabalho e que foi apresentado anteriormente, e diz respeito à identificação com o trabalho e também o sentimento em relação a ele.

Ao analisar as categorias “interesse em outras carreiras”, “vontade de sair” e “desvantagem do trabalho”, tem se como principal foco destacado pelos professores a falta de valorização da profissão, o descaso, o sentir-se frustrado e ainda emocionalmente e fisicamente desgastado. Nessas categorias pode-se perceber um professor paralisado diante da situação pela qual está passando e que mesmo com as dificuldades do dia a dia e a falta de reconhecimento que lhe é imposta ele não é capaz de realizar um movimento de evasão dessa empresa e assim mostra-se entrincheirado. Isso nos remete à ideia principal de compreender o que leva esse professor continua naquele ambiente, apesar de todo esse desgaste, a resposta está no vínculo que foi estabelecido através do comprometimento afetivo e que por isso ele fica mesmo em situações que são lesivas a ele. Ressalta-se ainda o que é mencionado por Cavalcante (2004) percebe-se que ainda existem lacunas nos atendimentos, que são gerados



pela falta de investimento do governo, o desconhecimento da população e a exclusão das pessoas deficientes.

Um ponto fundamental para melhor compreensão da visão que o professor tem sobre a sua atuação foi a da categoria “percepção do ensino especial”, nela foi apresentada o desejo que o professor tem de que seus alunos sejam reconhecidos, que as pessoas entendam o que é o ensino especial, mas também foi levantada a questão de que permanecer naquele ambiente é algo cômodo para o professor, tendo em vista que já é um ofício que eles dominam, isso corrobora o que diz Pinho, Bastos e Rowe (2015) em que o entrincheiramento mostra-se um vínculo que aprisiona o sujeito, sendo prejudicial e levando o indivíduo a uma relação de dependência e acomodação na organização.

Na categoria “normas e regras” foi possível verificar a forma como o professor compreende alguns padrões de procedimentos que devem ser adotados na conduta com o aluno, foi ressaltados pelos profissionais algumas regras que devem ser cumpridas como por exemplo: Estatuto da Criança e do Adolescente, horário, preenchimento de relatórios dentre outras demandas de dia a dia. Pode-se notar com isso que para esse profissional as regras e normas são vistas como benéficas para sua atuação já que delimitam o seu papel e protegem o aluno.

O comprometimento normativo é o componente em que ocorre uma troca social com o trabalho o que acarreta um sentimento de obrigação moral e de dever de permanecer naquele trabalho, pode-se destacar a ocorrência desse componente do comprometimento em apenas uma categoria, a “participação nas atividades da escola” em que foi observado que o professor em algumas ocasiões chega a fazer mais do que lhe é solicitado no intuito de ajudar a escola e o aluno. Pode-se considerar que este é um estado psicológico em que o sujeito se baseia em suas experiências prévias de socialização (Siqueira & Gomide Junior, 2014).

Sabe-se que a principal função de um professor é a de transmitir conhecimento de diferentes formas, como é proposto por Cruz (2007), mas o que os unificam em seu papel de atuação está ligado diretamente ao seu comprometimento que nesta pesquisa teve como destaque o componente afetivo, ou seja, há um sentimento e uma identificação com aquele trabalho que é proposto.

Muitas vezes esse comprometimento afetivo que é apresentado por esses profissionais faz com ele vá além do pedagógico, tendo como principal objetivo o de contribuir de alguma forma para a vida desses alunos, mesmo que isso signifique em alguns casos estar entrincheirado, pois a visão desse profissional está para o futuro desse aluno, está na vontade de inserir esse aluno no mundo social, e isso significa para esses profissionais ir além do aprender e ir além de uma inserção profissional como é proposta no ensino regular, pois eles sabem e reconhecem as limitações de seus alunos e mesmo assim desejam permanecer e contribuir com o aluno.

A partir dos dados obtidos através das entrevistas realizadas e analisadas pelo método de análise de conteúdo pode-se depreender que o professor de ensino especial apresenta como componente principal o comprometimento afetivo, tendo em vista que há uma identificação desses profissionais com o trabalho e também um sentimento de afeto pela profissão. Pode-se constatar ainda que em diversas ocasiões este profissional se mostra entrincheirado já que considerar que não existe uma valorização de seu trabalho, e que eles acabam por permanecerem nessa situação por ser cômodo. Os padrões de comprometimento apresentados são estabelecidos devido à aspiração desse professor por um futuro melhor para seus alunos.

Por fim nota-se que há uma relação entre o comprometimento afetivo que é apresentado pelos professores e o fato desses estarem entrincheirados, pois o vínculo que é estabelecido por eles com a profissão faz com eles lá permaneçam mesmo que essa seja uma situação lesiva a ele.

### **Considerações Finais**

Com base nas informações e nas análises apresentadas durante o estudo, foi possível responder aos objetivos que foram propostos neste trabalho como o de compreender o comprometimento e o entrincheiramento em professores do ensino especial, identificar os padrões de vínculos estabelecidos, descrever os padrões de comprometimento e as explicações construídas pelos trabalhadores para sua permanência naquele ambiente de trabalho e ainda analisar se há relação entre o comprometimento afetivo e o entrincheiramento.

A pesquisa buscou esclarecer e dar visibilidade a esse profissional da educação compreendendo a forma como esse trabalho é feito e a importância que ele tem para os profissionais, para os alunos, para as famílias e a sociedade de uma forma geral.

Propõe-se que outras variáveis do contexto possam ser estudadas, como o suporte organizacional, de forma a complementar as informações obtidas a respeito do comprometimento afetivo e entrincheiramento para assim reduzir as lacunas de conhecimento ainda existentes.

## Referências

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, A. V. B, Rodrigues, A. C. A, Moscon, D. C. B, Silva, E. E. C & Pinho, A. P. M. (2013). *Comprometimento no trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. L. O. Borges, & L. Mourão (Orgs), *O trabalho e as organizações atuações a partir da psicologia* (pp. 279-310) Porto Alegre: Artmed.
- Bastos, A. V. B, Siqueira, M. M. M, Medeiros, C. A. F & Menezes, I. G. (2008). *Comprometimento organizacional*. M. M. M, Siqueira (Org), *Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão* (pp. 49-92). Porto Alegre: Artemed.
- Brasil. (1988), *Constituição da República Federativa do Brasil*.
- Brasil. (1996), *Lei nº 9.394 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.
- Carabetta, J. V., (2010). *Rever, pensar e (re) significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente*. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34 (4), 580-586.
- Caramori, P. M & Dall'acqua, M. J. C. (2015). *Estratégias pedagógicas empregadas por professores de educação especial aos seus alunos com deficiência intelectual severa: um estudo descritivo da prática docente*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21 (4), 367-378.
- Cavalcante, A. V., (2004). *O preconceito da deficiência no processo de inclusão escolar* (Dissertação de mestrado) Retirada de <http://repositorio.unb.br/>
- Cruz, G. B. (2007). *A prática docente no contexto de sala de aula frente às reformas curriculares*. *Educar em revista*, 29, 191-205.

- Farago, C. C. Fofonca, E. (2011). A análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações. Retirado de <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/007.pdf>
- Favoretto, N. C & Lamônica, D. A. C. (2014). Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20 (1), 103-116.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. Rio de Janeiro: Cortez.
- Freitas, M. J. S. (2010). *Os níveis de comprometimento em contexto organizacional: estudo de uma empresa portuguesa*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de <http://bdigital.ufp.pt/>
- Gondim, S. M. G & Silva, N. (2014). Motivação no trabalho. Em J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Basts (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 173-199). Porto Alegre: Artmed.
- Magalhães, M. O. (2008). Propriedades psicométricas da versão brasileira da escala de entrincheiramento na carreira. *Psicologia: ciência e profissão*, 13 (1), 13-19.
- Martins, M. C. F. (2008). Clima organizacional. Em M. M. M. Siqueira (Org.), *Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão* (pp. 29-40). Porto Alegre: Artmed.
- Matucheski, F. L. (2008) *Os papéis dos professores dentro dos paradigmas educacionais*. Retirado de <http://www.pucpr.br/>
- Medeiros, C. A. F. (2003). *Comprometimento organizacional: um estudo de suas relações com características organizacionais e desempenho nas empresas hoteleiras*

(Dissertação de doutorado) Retirada de

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-05042004-105813/pt-br.php>

Medeiros, C. A. F & Albuquerque, L. G. (2005). Comprometimento organizacional: um estudo de suas relações com características organizacionais e desempenho nas empresas hoteleiras. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 5 (2), 35-64.

Medeiros, C. A. F & Enders, W. T. (1998). Validação de conceitualização de três componentes do comprometimento organizacional (Meyer e Allen 1991). *Revista de Administração Contemporânea*, 2 (3), 67-87.

Ministério da Educação. (2008). *O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>

Ministério da Educação. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Retirado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)

Ministério da Educação. (2014). *Plano nacional de educação PNE 2014 – 2024 Linha de base*. Retirado de [file:///home/usuario/Downloads/1443615267PNE\\_\\_Plano\\_Nacional\\_de\\_Educacao\\_\\_SITE.pdf](file:///home/usuario/Downloads/1443615267PNE__Plano_Nacional_de_Educacao__SITE.pdf)

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22 (37), 7-32.

Pinho, A. P. M, Bastos, A. V. B & Rowe, D. E. O. (2015). Diferentes vínculos organizacionais: explorando concepções, fatores organizacionais antecedentes e práticas de gestão. *Organizações e sociedade*, 22 (75), 659-680.

Prestes, M. L. A. (1988). O enfoque holístico do currículo e o novo papel do professor.

*Educação e Filosofia* 2 (4), 49-61.

Robbins, S. P, Judge, T. A & Sobral, F. (2011). *Comportamento organizacional: teoria e*

*prática no contexto brasileiro*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Rodrigues, A. C. A. (2011). *Trabalhador entrincheirado ou comprometido? Delimitação dos*

*vínculos do indivíduo com a organização* (Dissertação de doutorado) Retirada de

<https://repositorio.ufba.br/>

Rosins-Pinola, A. R & Del Prette, Z. A. P. (2014). Inclusão escolar, formação de professores

e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Revista Brasileira de*

*Educação Especial*, 20 (3), 341-356.

Rowe, D. E. O, Bastos, A. V. B & Pinho, A. P. M. (2011). Comprometimento e

entrincheiramento na carreira: um estudo de suas influências no esforço instrucional do

docente de ensino superior. *Revista de Administração Contemporânea*, 15 (6), 973-992.

Rowe, D. E. O & Bastos, A. V. B. (2008). *Comprometimento ou entrincheiramento na*

*carreira? Um estudo entre docentes do ensino superior*. Retirado de

<http://www.anpad.org.br/>

Rowe, D. E. O & Bastos, A. V. B. (2010). Vínculos com a carreira e produção acadêmicas:

comparando docentes de IES públicas e privadas. *Revista de Administração*

*Contemporânea*, 14 (6), 1011-1030.

Scheible, A. C. F, Bastos, A. V. B & Rodrigues, A. C. A. (2013). Comprometimento e

entrincheiramento na carreira: integrar ou reconstruir os construtos? Uma exploração à

luz do desempenho. *Revista de Administração*, 48 (3), 530-543.

Siqueira, M. M. M & Gomide, S. J. (2014). Vínculos do indivíduo com o trabalho e a organização. Em J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Basts (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 173-199). Porto Alegre: Artmed.



## **Apêndice**

## Apêndice A



Faculdade de Ciências da Educação e da Saúde - FACES

Curso de Psicologia

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A presente pesquisa é referente à conclusão do curso de Bacharelado em Psicologia pela Faculdade de Ciência da Educação e Saúde do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB orientado pelo professora Daniela Borges CRP.

O trabalho tem por objetivo analisar qual tipo de comprometimento é apresentado pelo professor de educação especial, verificar de que forma esse vínculo é estabelecido e compreender como comprometimento impacta na decisão desse profissional pela continuidade ou não naquele emprego.

A participação é totalmente voluntária e você não será obrigado a fornecer informações que não queira, podendo desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. As informações prestadas serão tratadas de forma sigilosa, divulgando apenas o necessário para o trabalho.

Caso haja prejuízos decorrentes da aplicação da pesquisa o voluntario será encaminhado ao Cenfor para receber os atendimentos necessários. Em caso de posteriores duvidas poderá ser feito o contato com a pesquisadora pelo telefone (061) 99688-4345.

Este termo será assinado em três vias, ambas assinadas pela pesquisadora e pela professora orientadora e o participante voluntário. Ficando uma com o participante, um com a pesquisadora e uma com a professora.

Pesquisadora

Professora Orientadora

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Alana Pachêco de Araújo Furtuna

Daniela Borges Lima de Souza

CRP 18405

Nome participante \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## Apêndice B

### Roteiro para entrevista semi-estruturada

Tempo de carreira:

Tempo de trabalho na escola atual:

Formação:

Especialização:

Sexo:

Idade:

1. O que te levou a escolher a carreira de docente?
2. Como foi a trajetória na docência? E nessa instituição como foi a trajetória?
3. Descreva o que te levou a ser professor na educação especial.
4. Você considera ter feito muitos investimentos na sua carreira para trabalhar na educação especial?
5. Em termos de custos e benefícios como você analisa o trabalho com crianças especiais?
6. Você considera que estar na área de atuação com ensino especial tem mais custos ou benefícios nessa área de atuação?
7. Você tem muitas normas e regras a seguir em sua atuação com alunos de ensino especial?
8. De que forma você considera que essas normas impactam em sua atuação?
9. Você considera outras oportunidades de atuação fora do centro de ensino especial?
10. Ao longo de sua trajetória no ensino especial, em algum momento você quis deixá-la?  
Caso sim, qual motivo que o levou a pensar em fazer isto?
11. Como você descreveria seu compromisso com essa instituição.
12. Você considera que há um vínculo emocional com o trabalho que você desempenha nesta instituição?
13. Em que medida você considera que as ligações pessoais tenham importância na sua decisão de permanecer atuando em educação especial?
14. Como você se sente hoje em relação ao seu trabalho com crianças especiais?

15. Considerando tudo o que foi conversado quais são os pros e contras do seu trabalho com crianças?
16. Se você não fosse professor que outra atuação teria?
17. Você gostaria de incluir mais alguma informação que a gente não comentou aqui e você considera relevante?

## Apêndice C

<b>Categorias</b>	<b>Núcleos de sentido</b>	<b>Frequência</b>
	Ingressar	1
	Carreira pública	1
	Oportunidades	2
	A situação	2
	Fui para a reserva	3
<b>1 Escolha da carreira</b>	Aceite o cargo	2
	Meus pais são professores	1
	Influência deles	1
	Ter o sustento da família	1
	Ensino médio	3
	Magistério	6
	Vestibular	4
	No CB trabalhava com educação	1
	CAIC UNESCO São Sebastião	2
	Vice diretor no Centro Edu de São Sebastião	1
	Escola classe no Núcleo Bandeirante	1
	Instituto Dom Orione	3
	Vice diretor no Jardim de infância na 108 sul	1
	Professor no CEE	1
	Altos e baixo	1
	Sempre no EE	1
	Um ano no ER	2
	1997	1
	Vice diretor	3
	Diretor	3
	Conheci uma menina	1
	Apaixonei por ela	1
<b>2 Percurso na carreira</b>	Poderia fazer alguma coisa	1
	Queria fazer alguma coisa	1
	Contribuir	3
	Crescimento	1
	Proposta de trabalho	1
	Aluno autista	1
	Ele era bastante agressivo	1
	Problemático	2
	Não aceitava toque	1
	Final do ano abraçava	1
	Mudança de comportamento	3
	Foi me dando gás	1
	Construir junto aluno	1

	Transformando a vida do aluno	1
	Já vim direto	1
	Meus pais trabalhavam com EE	1
	Ensino especial	8
	Pós-graduação	1
	EAPE	4
	Cursos que fiz fora	3
<b>4 Investimentos</b>	Pós graduação	1
<b>Na carreira</b>	Informática educacional para educação especial	1
	Curso de formação	3
	Tempo	3
	Dinheiro	1
	Benefício	9
	Nenhum	4
	Custos psicológicos	2
	Altos	2
	Contexto familiar	3
	Benefício muito maior que custo	1
	Custo é o dia a dia	1
	Benefício ver que os alunos são muito bons	1
	São apaixonantes	1
	Custos	3
	Dedicação	3
<b>5 Custos e benefícios</b>	Paciência	2
	Saber lidar	1
	Não é um sofrimento	1
	Mais benefício	1
	Parte ruim	1
	Estresse	1
	Apanhar	1
	Exceção	1
	Deixa triste	1
	Desenvolvimento não ser a mesma coisa	1
	Apesar de tudo	1
	Os benefícios são maiores	1
	Horário	1
	Preenchimento de relatórios	1
	Diário	1
	Reuniões	2
	Comprometimento	1
	Cumprimento da função	1
	Normas	3
	Regras	2

	Ética	1
	Preservar o aluno	1
	Normas da secretaria de educação	1
<b>6 Normas e regras</b>	Modulação	1
	ECA	1
	Garantia do que é feito	1
	Normas delimitam	1
	Papel do professor	3
	Papel da família	2
	Questão de saúde é da família	4
	Sexualidade e religião é família	1
	Professor é educacional	1
	Ela organiza	2
	Às vezes é chato	1
	A gente não quer fazer por fazer	1
	Outras atividades	1
	Já, não me interessa	1
	Interesso-me pela EE	1
	Minha carreira ate o final no EE	1
	Eu já quis sair daqui	1
	Considerarei sair, mas não me movimetei pra isso	1
<b>7 Interesse em outras carreiras</b>	Não	1
	Nunca	1
	Médico	1
	Bombeiro	5
	Fazer medicina quando aposentar	2
	Alguma coisa do direito	1
	Trabalhos manuais	1
	Sair da educação	1
	Descaso	3
	Falta de valorização	10
	Aparatos materiais	2
	Materiais específicos	1
	Comprar do bolso	1
<b>8 Vontade de sair</b>	Retorno dos meninos do desenvolvimento	1
	Frustrante de não ver resposta	1
	Fora algum surto	1
	Alguns acidentes de trabalho	1
	Não se sentir valorizado	1
	Por pais	1
	Bastante engajado	1
	Participo	2
<b>9 Participação Nas atividades</b>	Às vezes faço o que não está na minha alçada	1
	Mais do que é meu papel de professor	1

<b>Da escola</b>	É bom	4
	Dentro do possível	1
	Vínculo emocional	1
	Muito forte	1
	Venho com alegria	2
	Acho que tem sim (vínculo emocional)	1
	Não é só profissional	1
	Eu gosto de estar aqui	2
	E confortável pra mim	2
	Atividade que eu domino	3
	Ama ou não fica	1
<b>10 Vínculo</b>	Vai além do pedagógico	3
	Educação é intencional e emocional	1
	Tem que ter uma coisa emocional	1
	Os meninos demonstram gostar da gente	1
	Virando família	1
	Muito feliz	1
	Oportunidade de Deus	1
	Muito bem	3
	Não vejo como penoso	1
	Trabalho muito revigorante	1
	Facilitar a vida familiar	1
	Flexibilidade de horário	1
	Pró tem muito	1
	Lado favorável	1
	Estrutura na informática muito boa	1
	Prós	1
	Satisfação pessoal	1
	A localização da escola	1
	Melhores que trabalhar no ensino regular	1
	Interação com alunos	1
	Vínculo	2
<b>11 Aspectos favoráveis da sua atuação</b>	Serviço muito prazeroso	2
	muito bom trabalhar no EE	3
	crescimento dos meninos ER	1
	desenvolvimento	2
	carinho deles	1
	EE ver desenvolver melhorar	2
	prazer em estar aqui	2
	gosto muito do pessoal daqui	1
	vou sentir muita falta	1
	dos colegas	1
	dos meninos	1
	oferecer qualidade de vida	1
	socialização	1



	aceitação da sociedade	1
	preço emocional	2
	sentir sozinho	1
	decepção	1
	frustração	1
	desespero	1
	falta de apoio governamental	1
	família	1
	entendimento das pessoas	4
<b>12 Desvantagem da</b>	entendimento do trabalho	2
<b>atuação</b>	Ausência programas educacionais de informática direcionados	2
	questão do governo	2
	aposentadoria	2
	a função do professor foi muito desgastante	2
	se doa muita	1
	fisicamente	1
	emocionalmente	1
	a exceção valoriza	1
	comodismo	2
	as pessoas não entendem o que é a EE	1
	aprendizagem da vida	1
	inclusão a toque de caixa	1
	eles precisam de apoio	2
	apoios especializados	1
<b>13 Percepção do</b>	cada um tem a sua necessidade	3
<b>ensino especial</b>	cada um tem a sua limitação	2
	educação para eles tem que ser para a vida	1
	a vida toda	1
	escola como escola	1
	não como assistência social	1
	relação professor-aluno	1