

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	

SANDRA REGINA DE OLIVEIRA DE SOUZA

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2008-2024)

DOURADOS-MS

2024

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	

SANDRA REGINA DE OLIVEIRA DE SOUZA

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2008-2024)**

Relatório de Defesa de Tese apresentado ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Andréia Nunes Militão.

Linha de Pesquisa: Educação, Formação de professores e práticas educativas.

DOURADOS-MS

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S729c Souza, Sandra Regina De Oliveira De
Condições de trabalho docente na Educação Especial no Estado de Mato Grosso Do
Sul (2008- 2024). [recurso eletrônico] / Sandra Regina De Oliveira De Souza. -- 2024.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Andréia Nunes Militão.

Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. condições de trabalho docente. 2. formação de professores. 3. educação especial.
4. trabalho docente. I. Militão, Andréia Nunes. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Andréia Nunes Militão
Orientadora (UFGD)

Prof. Dr. Reinaldo dos Santos
Titular Interno (UFGD)

Profa. Dra. Andressa Santos Rebelo
Titular Interna (UFMS/Pantanal)

Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold
Titular Externa (UFSC)

Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes
Titular Externo (UESB)

Profa. Dra. Thaise da Silva
Suplente Interna (UFGD)

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco
Suplente Externo (UEM)

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese aos meus amados filhos, Carlos Eduardo e Maria Clara, que, com sua singularidade e força, me inspiram diariamente. Vocês são a razão de todas as minhas lutas pela inclusão e por um mundo mais fraterno e humano. Que este trabalho reflita o amor e a esperança de que tenho em um futuro onde todos sejam respeitados e valorizados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, fonte de eterna sabedoria, e à Nossa Senhora, querida mãe, que intercedeu por mim em todos os momentos da minha vida.

Meus agradecimentos vão especialmente à minha orientadora, Profa. Dra. Andréia Nunes Militão, cuja generosidade, orientação e amizade me acompanharam ao longo de toda essa jornada.

Sou grata à FACET/UFGD pela liberação e afastamento das minhas atividades, o que me permitiu dedicar-me exclusivamente aos estudos.

Às minhas amigas superpoderosas: Selma, por assinar meu afastamento e assumir minhas aulas; Adriana, por ser minha maior inspiração e incentivadora; Irene, pela torcida e orações; e Aao Elias, pela valiosa assessoria estatística neste trabalho.

Às professoras e aos amigos que encontrei nesta fase da vida, minha sincera gratidão. Em especial, aos colegas da pós-graduação, particularmente a Ana Júlia, Vanêssa Xavier, Solayne, Carla e Lilian, e aos integrantes do grupo de pesquisa GEPPEF.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, minha profunda gratidão pelas contribuições valiosas oriundas das disciplinas, que foram fundamentais para a elaboração do projeto de pesquisa e resultaram neste trabalho.

Agradeço aos meus queridos pais, Luiz e Maria, que sempre acreditaram na educação como uma poderosa fonte de transformação e oportunidade, sendo meus primeiros incentivadores. Aos meus grandes amores, meus filhos, e em especial ao meu esposo, José Carlos, pela paciência e apoio incondicional. Ele sempre me questionava: "Mas você vive dizendo que tem mil coisas para fazer e nunca termina?" (risos).

Agradeço aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Reinaldo dos Santos, Profa. Dra. Andressa Santos Rebelo, Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold e Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes, pelas valiosas contribuições, críticas e sugestões que enriqueceram este trabalho.

Sou grata também ao Wesley, pela correção do texto.

Agradeço aos amigos que não mediram esforços para ajudar na divulgação do questionário da pesquisa, aos coordenadores dos núcleos de educação especial nas CREs e municipais, aos docentes da Educação Especial que responderam ao

questionário e aos representantes dos sindicatos que contribuíram com informações valiosas.

Um agradecimento especial a Deumeires, vice-presidente da FETEMS, que me apoiou desde o início, auxiliando na divulgação e no encaminhamento dos questionários aos docentes e sindicalistas.

Gostaria de mencionar todos os nomes dos amigos, parentes e docentes que estenderam a mão, mas temo deixar alguém de fora. Portanto, sintam-se todos agradecidos, pois nada disso seria possível sem essa rede de apoio.

Uma economia que não se preocupa com justiça social é uma economia que condena os povos a isso que está acontecendo no mundo: uma brutal concentração de renda e de riqueza, o desemprego e a miséria.

Uma economia que diz que primeiro tem de estabilizar, depois crescer, depois distribuir é uma falácia. Não estabiliza, cresce aos solavancos e não distribui. E essa é a história da economia brasileira”.

Maria da Conceição Tavares

RESUMO

SOUZA, Sandra Regina de Oliveira de. **Condições de trabalho docente na Educação Especial no Estado de Mato Grosso Do Sul (2008-2024)**. 2024. 445 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024.

Esta tese de doutorado tem como objetivo geral analisar as condições de trabalho dos docentes da Educação Especial em Mato Grosso do Sul. Os objetivos específicos incluem: examinar as políticas nacionais de formação inicial para os docentes da Educação Especial; investigar as legislações relacionadas às atribuições, organização e serviços dos docentes dessa área; caracterizar e mapear os docentes da Educação Especial em Mato Grosso do Sul, comparando as condições de trabalho entre efetivos e contratados temporários; explorar as concepções e percepções dos docentes sobre as condições de trabalho; e identificar os fatores que influenciam essas condições, bem como os desafios enfrentados que afetam a qualidade de vida dos profissionais. Os questionamentos que orientam a pesquisa são: quais são as condições de trabalho docente na Educação Especial em Mato Grosso do Sul? Quais são as percepções dos docentes sobre seu trabalho? Quais atribuições da função contribuem para situações desgastantes na profissão? O estudo abrange o período de 2008 a 2024, caracterizado pela implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI, 2008) e pela promulgação da Lei de Valorização dos Profissionais da Educação Escolar Básica Pública. A pesquisa adota o Materialismo Histórico Dialético (MHD) como base metodológica, com abordagem quanti-qualitativa e estratégias exploratórias, bibliográficas, documentais e *survey*, por meio de questionário online autoadministrável. A amostragem, de caráter estratificado probabilístico, inclui professores/profissionais de apoio e docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam na rede pública de educação básica no estado. Além disso, a coleta de dados contempla entrevistas semiestruturadas e uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL). A análise dos dados, realizada de forma descritiva e analítica, utiliza o *software* Jamovi para análises estatísticas. A revisão sistemática revelou que as transformações no cenário do trabalho docente impactaram significativamente a prática profissional, intensificando a precarização estrutural. Os resultados indicam que 88,4% dos 361 docentes participantes possuem contratos temporários, predominando profissionais mulheres na Educação Especial. No entanto, a pesquisa aponta uma baixa diversidade étnico-racial, com limitada representatividade de docentes indígenas, negros e pessoas com deficiência. Elementos como disparidade salarial, sobrecarga de trabalho, ausência de hora-atividade e infraestrutura inadequada foram identificados como fatores que agravam a precarização, a intensificação e a flexibilização do trabalho docente. Frente aos resultados obtidos, defende-se a tese de que os docentes da Educação Especial em Mato Grosso do Sul enfrentam condições de trabalho intensificadas, resultantes da gestão estatal e das atribuições específicas no contexto da educação inclusiva. Essas condições promovem processos de alienação, proletarização, flexibilização e precarização.

Palavras-chave: condições de trabalho docente; formação de professores; educação especial; trabalho docente.

ABSTRACT

This doctoral thesis aims to analyze the working conditions of Special Education teachers in Mato Grosso do Sul. The specific objectives include examining national policies for the initial training of Special Education teachers; investigating legislation related to the roles, organization, and services of teachers in this field; characterizing and mapping Special Education teachers in Mato Grosso do Sul, with a comparison of working conditions between permanent and temporary contract teachers; exploring teachers' conceptions and perceptions regarding their working conditions; and identifying the factors influencing these conditions, as well as the challenges impacting their quality of life. The guiding questions of this research are: What are the working conditions of Special Education teachers in Mato Grosso do Sul? How do teachers perceive their work? Which job-related responsibilities contribute to professional exhaustion? The study covers the period from 2008 to 2024, marked by the implementation of the National Policy on Special Education in an Inclusive Perspective (PNEEPEI, 2008) and the enactment of the Law for the Appreciation of Professionals in Public Basic Education. The research employs Historical-Dialectical Materialism (HDM) as its methodological framework, with a mixed-methods approach that integrates exploratory, bibliographic, documental, and *survey* strategies using a self-administered online questionnaire. The stratified probabilistic sample includes support professionals and teachers of Specialized Educational Services (AEE) working in the state's public basic education system. Data collection also incorporates semi-structured interviews and a Systematic Literature Review (SLR). The data analysis is conducted descriptively and analytically using the Jamovi *software* for statistical evaluations. The systematic review revealed that changes in the teaching landscape have significantly impacted professional practice, intensifying structural precarization. Results indicate that 88.4% of the 361 participating teachers are employed under temporary contracts, with women predominating in the field of Special Education. However, the research also highlights low ethnic-racial diversity, with limited representation of Indigenous, Black, and disabled teachers. Factors such as wage disparities, excessive workloads, insufficient planning time, and inadequate infrastructure were identified as key contributors to the precarization, intensification, and flexibilization of teaching work. Based on the findings, this thesis argues that Special Education teachers in Mato Grosso do Sul face intensified working conditions stemming from state management and specific responsibilities within the context of inclusive education. These conditions foster processes of alienation, proletarianization, flexibilization, and precarization.

Keywords: Teaching working conditions; Teacher training; Special Education; teaching profession.

RESUMEN

Esta tesis doctoral tiene como objetivo analizar las condiciones laborales de los docentes de Educación Especial en Mato Grosso do Sul. Los objetivos específicos incluyen examinar las políticas nacionales de formación inicial para los docentes de Educación Especial; investigar la legislación relacionada con las funciones, organización y servicios de los docentes en este campo; caracterizar y mapear a los docentes de Educación Especial en Mato Grosso do Sul, comparando las condiciones laborales entre los docentes con contrato permanente y los contratados temporalmente; explorar las concepciones y percepciones de los docentes respecto a sus condiciones laborales; e identificar los factores que influyen en estas condiciones, así como los desafíos que afectan la calidad de vida de los profesionales. Las preguntas que orientan esta investigación son: ¿Cuáles son las condiciones laborales de los docentes de Educación Especial en Mato Grosso do Sul? ¿Cómo perciben los docentes su trabajo? ¿Qué responsabilidades laborales contribuyen al agotamiento profesional? El estudio abarca el período de 2008 a 2024, marcado por la implementación de la Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva Inclusiva (PNEEPI, 2008) y la promulgación de la Ley de Valorización de los Profesionales de la Educación Básica Pública. La investigación emplea el Materialismo Histórico Dialéctico (MHD) como marco metodológico, con un enfoque mixto que integra estrategias exploratorias, bibliográficas, documentales y encuestas, utilizando un cuestionario en línea autoadministrado. La muestra probabilística estratificada incluye profesionales de apoyo y docentes de los Servicios Educativos Especializados (AEE) que trabajan en el sistema público de educación básica del estado. La recopilación de datos también incluye entrevistas semiestructuradas y una Revisión Sistemática de Literatura (RSL). El análisis de datos se realiza de forma descriptiva y analítica, utilizando el software Jamovi para evaluaciones estadísticas. La revisión sistemática reveló que los cambios en el panorama laboral docente han impactado significativamente la práctica profesional, intensificando la precarización estructural. Los resultados indican que el 88,4 % de los 361 docentes participantes tienen contratos temporales, con una predominancia de mujeres en el área de Educación Especial. Sin embargo, la investigación también destaca una baja diversidad étnico-racial, con limitada representación de docentes indígenas, afrodescendientes y con discapacidad. Factores como las disparidades salariales, las cargas excesivas de trabajo, la falta de tiempo para la planificación y la infraestructura inadecuada se identificaron como contribuyentes clave a la precarización, intensificación y flexibilización del trabajo docente. Con base en los hallazgos, esta tesis argumenta que los docentes de Educación Especial en Mato Grosso do Sul enfrentan condiciones laborales intensificadas, derivadas de la gestión estatal y de las responsabilidades específicas en el contexto de la educación inclusiva. Estas condiciones fomentan procesos de alienación, proletarización, flexibilización y precarización.

Palabras clave: condiciones laborales docentes; formación docente; Educación Especial; trabajo docente.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAGD	Associação de Pais e Amigos dos Autistas da Grande Dourados
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional de Formação de Professores
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNC-Formação	Base Nacional comum para Formação e professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DR	Documento-Referência
CONAE	Conferência Nacional da Educação
DINTER	Doutorado Interinstitucional
DUA	Desenho Universal para aprendizagem
FAED	Faculdade de Educação
GEAPPA	Grupo de Estudos e Apoio a Profissionais e Pais de Autistas
GBM	Grupo Banco Mundial
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MS	Mato Grosso do Sul
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UNIDERP	Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNAES	Universidade União da Associação Sul Matogrossense
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização dos objetivos e as bases teóricas correspondentes.....	51
Quadro 2 – Comparação entre a Resolução nº 02/2015 e a Resolução nº 02/2019	144
Quadro 3 – Documentos legais (2008-2024/1).....	152
Quadro 4 – Normativos Estadual do MS referente a formação e Condições de Trabalho ..	177
Quadro 5 – Coordenadorias Regionais de Educação de Mato Grosso do Sul	234
Quadro 6 – Regionais Sindicais de Mato Grosso do Sul	242
Quadro 7 – Percentual da Infraestruturas das Unidades escolares em que os professores e profissionais atuam	285

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de Instituições de Educação Superior no Brasil, no Centro-Oeste e em Mato Grosso do Sul.....	167
Tabela 2 – Dados dos editais dos processos seletivos dos Municípios de Mato Grosso do Sul, no período de 2008 a 2023	181
Tabela 3 – Dados educacionais da Rede pública do estado de Mato Grosso do Sul	230
Tabela 4 – Distribuição dos Serviços de apoio pedagógico especializado da Educação Especial nas escolas da REE/MS, nos municípios do interior do estado, de 2016 a 2022 .	235
Tabela 5 – Quantitativo de professores no Serviços de apoio pedagógico especializado da Educação Especial nas Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da REE/MS.....	236
Tabela 6 – Quantitativos de profissionais de apoio escolar nas Redes Municipais para alunos com deficiência (Lei nº 13.146/2015), em Mato Grosso do Sul	236
Tabela 7 – Número de docentes na EE da rede municipal de ensino no Mato Grosso do Sul (MS) que atuam nas SRM/AEE	237
Tabela 8 – Dados do quantitativo de profissionais da EE nas redes de ensino de Mato Grosso do Sul em 2022	238
Tabela 9 – Quantitativo dos profissionais da EE por função e rede de ensino por extratos	238
Tabela 10 – Quantitativo de profissionais da EE na amostra estratificada e representativa por função e rede de ensino	241
Tabela 11 – Quantidade de respondentes dos questionários (2023/2-2024/1).....	246
Tabela 12 – Quantitativo de respondentes dos questionários por função nas Coordenadoria Regional de Educação	247
Tabela 13 – Distribuição do número de filhos em cada função	263
Tabela 14 – Dados dos professores e profissionais em relação a graduação e pós-graduação	268
Tabela 15 – Modalidade e rede de ensino referente à formação dos professores e profissionais	268
Tabela 16 – Quantitativos de docentes que atuam em mais de uma rede educacional	279
Tabela 17 – Quantitativo de docentes em relação a 1/3 de hora atividade	281
Tabela 18 – Quantitativo de docentes que levam trabalhos escolares para casa	282
Tabela 19 – Quantidade de docentes por jornada semanal de trabalho semanal na(as) Unidade(s) Educacional(is)	283
Tabela 20 – Resultados relacionados à questão de autonomia na função	287
Tabela 21 – Resultado dos sintomas físicos e emocionais apresentados pelos docentes .	289
Tabela 22 – Respostas à questão “Você se considera na profissão”	292
Tabela 23 – Satisfação Profissional e Salarial entre concursados e contratados: Resultados do Teste Qui-Quadrado-Teste de Fisher	295
Tabela 24 – Satisfação Profissional e Salarial entre os docentes do AEE e os de Apoio: Resultados do Teste Qui-Quadrado-Teste de Fisher	296
Tabela 25 – Análise da Percepção dos Docentes: Intensificação, Flexibilização e Precarização no Trabalho	298

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição do número e tipo de documentos aprovados entre 2003 e 2019 ..	153
Gráfico 2 – Comparação entre vagas efetivas e vagas temporárias nos processos seletivos	182
Gráfico 3 – Avaliação dos sindicatos referente as condições oferecidas aos professores/profissionais da Educação Especial para realização do seu trabalho	254
Gráfico 4 – Avaliação dos sindicatos referente valorização e condições de trabalho no PCCR	255
Gráfico 5 – Distribuição da amostra nas funções dos professores e profissionais da Educação Especial, de acordo com o sexo	259
Gráfico 6 – Distribuição da amostra analisada de acordo com o sexo	260
Gráfico 7 – Distribuição por faixa etária de idade dos Profissionais do AEE e de Apoio na amostra	261
Gráfico 8 – Distribuição dos Professores do AEE e de Apoio por Raça/Cor	262
Gráfico 9 – Distribuição dos professores e profissionais da Educação Especial em Mato Grosso do Sul por estado civil	263
Gráfico 10 – Quantitativo de professores e profissionais com curso superior distribuídos nas funções de AEE e de Apoio	267
Gráfico 11 – Percentual de professores e profissionais participantes em formação continuada na área de Educação Especial	271
Gráfico 12 – Percentual nas modalidades frequentados nos cursos de formação continuada pelos professores e profissionais	271
Gráfico 13 – Situação funcional dos professores e profissionais da amostra analisada	275
Gráfico 14 – Quantidades de unidades educacionais em que os professores e profissionais atuam	276
Gráfico 15 – Distribuição dos professores e profissionais da amostra por rede educacional	278
Gráfico 16 – Resposta dos professores e profissionais de apoio relacionadas hora de intervalo durante o trabalho	283
Gráfico 17 – Avaliação da infraestrutura da unidade educacional, espaço físico e condições das salas de aulas	286
Gráfico 18 – Frequência da Prática de Atividades Físicas dos docentes participantes	290
Gráfico 19 – Respostas à questão “Sente-se frustrado com o seu trabalho?”	293

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pirâmide social do mundo do trabalho	62
Figura 2 – Matrículas da Educação Especial em MS no período de 2014 a 2023	124
Figura 3 – Percentual de matrículas em classes comuns do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade do público alvo da Educação Especial	134
Figura 4 – Índices estatísticos da escolaridade e contratação dos docentes de Mato Grosso do Sul no ano de 2023	168
Figura 5 – Tabelas de remuneração dos Professores por classe e nível a partir de 2024 ..	173
Figura 6 – Remuneração dos(as) profissionais convocados(as) para a função de docente temporário, com vigência a partir de 8 de fevereiro de 2024	177
Figura 7 – Regiões do estado de Mato Grosso do Sul, Brasil	230
Figura 8 – Percentual de contratação em Mato Grosso do Sul (2023)	232
Figura 9 – Quantidade de docentes na amostra utilizando o software G*Power	240
Figura 10 – Número de ingressantes e matriculas em cursos de licenciaturas no Brasil (2013-2023)	269

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	26
2 TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: INFLUÊNCIA NO TRABALHO E NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE.....	53
2.1 O trabalho no Mundo Capitalista.....	53
2.2 Trabalho docente e a função emancipadora	64
2.2.1 <i>Trabalho docente</i>	<i>64</i>
2.2.2 <i>Função emancipadora do trabalho docente</i>	<i>71</i>
2.2.3 <i>Formação de Professores: Caminhos para uma Educação Emancipadora.....</i>	<i>75</i>
2.2.4 <i>Formação de Professores na perspectiva crítico-emancipadora</i>	<i>92</i>
2.3 Condições de trabalho e seus efeitos	94
2.3.1 <i>Trabalho docente: Realidade precária, intensificada e alienante</i>	<i>94</i>
3 A FORMAÇÃO E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DA PROFISSÃO DAS INTERAÇÕES HUMANAS NOS NORMATIVOS LEGAIS	101
3.1 Políticas públicas nas concepções do Estado capitalista e neoliberal	102
3.2 Educação Especial: O Brasil e os Acordos Internacionais	108
3.3 Perspectiva histórica da Educação Especial no Brasil: principais marcos de inclusão educacional	117
3.4 Educação Especial, formação docente e valorização profissional no contexto do estado de Mato Grosso do Sul	123
3.5 Perspectivas e desafios da Educação Especial: Formação Docente e Valorização Profissional sob os normativos nacionais a partir de 2000	129
3.6 Formação de professores, carreira e valorização profissional docente em Mato Grosso do Sul	167
4 EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA DA PESQUISA	185
4.1 Escolha Epistemológica.....	185
4.2 Escolha Metodológica	202
4.3 Instrumentos de coletas de dados.....	205
4.4 Análise documental	205
4.5 Levantamentos de dados, pesquisa de <i>survey</i> via questionário <i>online</i> autoadministrável.....	208
4.6 Entrevista semiestruturada.....	213
4.7 Elaboração dos instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevista semiestruturada	220
4.8 Universo e os sujeitos da pesquisa	229
4.9 Construção da amostra da pesquisa	239
4.10 Compromisso ético na pesquisa.....	243

5 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SINDICATOS MUNICIPAIS DE TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (SIMTEDS) E AOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE MATO GROSSO DO SUL.....	246
5.1 Perspectivas sindicais sobre as condições de trabalho dos docentes da Educação Especial em Mato Grosso do Sul	248
5.2 Atributos pessoais dos docentes da Educação Especial em Mato Grosso do Sul.....	259
5.3 Formação dos docentes da Educação Especial em Mato Grosso do Sul ..	267
5.4 Avaliando as condições de trabalho dos docentes da Educação Especial em Mato Grosso do Sul	274
 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 300
 7 REFERÊNCIAS.....	 310
 APÊNDICES.....	 337

APRESENTAÇÃO

Ao percorrer as páginas da minha vida, uma jornada entrelaçada por lágrimas e sorrisos, não posso deixar de me emocionar com a trajetória que percorri e as incríveis reviravoltas que a vida me reservou. Toda a minha história é uma tapeçaria de superação, persistência e dedicação, com um fio condutor: o amor incondicional.

Originária de uma família humilde com quatro irmãos, nasci em um ambiente onde meus pais, reconhecendo na educação um caminho para superar os desafios enfrentados como pequenos agricultores nos anos 70, buscaram oportunidades de trabalho e estudo na cidade. A mudança ocorreu em 1976, quando vendemos nosso sítio em Fátima do Sul-MS e nos mudamos para Campo Grande, que se tornaria a capital do recém-criado estado de Mato Grosso do Sul em 1977, marcando o início de uma jornada repleta de desafios.

Tive uma infância feliz, apesar das dificuldades econômicas que enfrentávamos. Assim que chegaram em Campo Grande, meus pais tiveram que trabalhar: minha mãe como doméstica e meu pai como pedreiro. Eles deixavam os filhos sozinhos, com as obrigações domésticas a serem cumpridas. Tenho lembranças muito nítidas desse período. Passávamos o dia inteiro brincando, e, próximo do horário de meus pais chegarem em casa, era uma correria para cumprir as tarefas da casa antes de seu retorno. Afinal, éramos crianças.

Minha ligação com a educação se manifestou cedo. Mesmo sem saber ler ou escrever, eu desempenhava o papel de professora nas brincadeiras de "escolinha". Essa experiência teve uma influência significativa na minha escolha profissional, pois desenvolvi grande admiração, respeito e carinho pelos meus professores.

Após alguns anos na capital, minha mãe decidiu aprender a ler e escrever, começando a estudar no período noturno enquanto continuava trabalhando durante o dia. Ela concluiu o primário em um ano, junto com uma vizinha que, no final daquele período, decidiu não continuar os estudos. Assim, minha mãe ficou sem companhia para cursar o quinto ano, que eu também começaria aos 12 anos de idade. Então, ela resolveu me matricular na mesma sala de aula, para que eu a acompanhasse na ida e volta da escola à noite, pois o trajeto era longo e escuro. Por ser menor de idade, minha matrícula no período noturno só foi autorizada porque minha mãe estaria na mesma turma.

Estudando durante a noite, comecei a trabalhar aos 13 anos como babá. Posteriormente, passei a atuar como menor aprendiz, atendente no setor de internação de um hospital e técnica administrativa em um consórcio, até concluir o ensino médio. Na minha família, ninguém havia cursado o ensino superior; para meus pais, o ensino completo correspondia ao ensino médio, e meus irmãos mais velhos concluíram essa etapa enquanto trabalhavam, mantendo-se nesse caminho. Contudo, meu sonho de ser professora ainda não havia sido realizado.

Em 1995, contrariando todas as expectativas, prestei vestibular na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) para o curso de licenciatura em Matemática e fui aprovada. Enfrentei muitas dificuldades para permanecer na faculdade, tanto econômicas quanto pedagógicas. Esses desafios foram superados com esforço e dedicação, estudando o dia inteiro para acompanhar as disciplinas e trabalhando à noite.

Após o segundo ano de faculdade, dei um passo corajoso para concretizar meu sonho: tornei-me professora contratada em uma escola municipal, lecionando nos anos finais do ensino fundamental no período noturno. Essa experiência revelou-me a dura realidade enfrentada pelos professores da educação básica no Brasil: a escassez de materiais, a falta de infraestrutura e a desvalorização por parte das instituições e da sociedade. Apesar desses obstáculos, em vez de desistir, encontrei dentro de mim uma força renovada para persistir e aprofundar meus estudos.

Ao concluir minha graduação no final de 1998, desafiei-me novamente, desta vez participando de um curso de verão na renomada Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Esse curso, altamente competitivo, oferecia a oportunidade de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Matemática Pura. Superando todas as expectativas, fui selecionada para embarcar nessa jornada desafiadora.

O mestrado em Matemática Pura, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), durou dois anos intensos. Noites mal dormidas foram dedicadas a estudos exaustivos, enquanto a saudade da família, dos amigos e do meu namorado, José Carlos, tornava o desafio ainda mais significativo. Durante esse percurso, tive o privilégio de contar com a orientação do professor doutor José Plínio de Oliveira Santos, uma pessoa extraordinariamente humana. Seu apoio constante encorajou-me a dar sempre o meu melhor, tornando-o não apenas um excelente orientador, mas também um exemplo de humanidade.

Ao finalizar o mestrado, o professor Plínio sugeriu dar continuidade à pesquisa no doutorado. No entanto, optei por retornar a Campo Grande, movida pela necessidade de estar perto da minha casa e das pessoas que esperavam por mim, especialmente meu esposo, na época meu namorado. Essa decisão foi um retorno às minhas raízes, alimentada pelo amor e pela saudade, marcando um capítulo emocionante em minha jornada acadêmica e pessoal.

Antes de entregar a versão final da dissertação, busquei oportunidades nas universidades de Campo Grande. Ao chegar à cidade, submeti-me a um processo seletivo para professora substituta na UFMS, onde cursei a graduação, e também em duas instituições particulares: UNIDERP e UNAES. Assumi o papel de professora em todas essas instituições, dividindo meu tempo entre a UFMS durante o dia e UNIDERP e UNAES durante a noite.

No ambiente acadêmico superior, enfrentei desafios semelhantes aos vivenciados no início da carreira na educação básica: a escassez de materiais e a desvalorização institucional e social. Essa realidade foi mais acentuada na posição de professora substituta, especialmente no contexto do ensino privado. Apesar das adversidades, permaneci dedicada a essas três instituições por um ano e meio.

Essa experiência instigou-me a buscar estabilidade e qualidade de vida por meio de concursos em universidades públicas de Mato Grosso do Sul. Submeti-me a dois processos seletivos, um na UEMS e outro na UFMS, onde já atuava como professora substituta. Surpreendentemente, fui aprovada em ambos os concursos. Inicialmente, fui convocada para assumir o cargo em Cassilândia, uma cidade do interior do estado pela UEMS. Contudo, as dificuldades logísticas eram imensas.

Minhas segundas-feiras começavam de madrugada, pegando um ônibus até chegar à cidade à noite. Direto para o campus afastado, localizado na zona rural de Cassilândia, distante 8 km do centro da cidade. Eu permanecia no alojamento improvisado destinado aos professores de outras cidades, uma realidade compartilhada pela maioria dos docentes daquela instituição. A rotina se estendia até sexta-feira à noite, quando eu retornava a Campo Grande. Essa situação desafiadora persistiu por um ano, marcando um período de esforço incansável e uma jornada que moldou minha resiliência e determinação.

No ano seguinte, recebi a convocação para assumir o concurso na UFMS, no campus de Dourados, hoje conhecida como Universidade Federal da Grande

Dourados (UFGD). Diante desse novo capítulo, decidi pedir exoneração na UEMS e abraçar a oportunidade na UFMS. Já casada há um ano, meu esposo enfrentou uma mudança significativa, transferindo-se de Campo Grande para Dourados, deixando para trás seu cargo como professor efetivo da educação básica da prefeitura de Campo Grande e assumindo o cargo de professor do estado. Assim, iniciamos uma nova vida, repleta de expectativas e sonhos a realizar, imensamente gratos por essa nova chance que a vida nos proporcionou.

Três anos depois, com uma estabilidade profissional crescente, decidimos que era o momento de dar vida a outro sonho: ter filhos. Nosso lar foi abençoado com a chegada de um lindo menino, Carlos Eduardo. No entanto, a alegria inicial se transformou em angústia e preocupação à medida que notamos atrasos em seu desenvolvimento e comportamentos distintos em relação a outros bebês da mesma faixa etária.

Movidos pelo amor e pela busca incansável por respostas, deixamos o estado de Mato Grosso do Sul em busca de auxílio médico. Desembarcamos em São Paulo, onde submetemos nosso filho a uma avaliação detalhada realizada por uma equipe multidisciplinar ao longo de dois dias. O resultado foi um diagnóstico impactante: autismo moderado, agora reconhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 2. Confesso que, mesmo sendo professora há algum tempo, o autismo era algo desconhecido para mim e para meu esposo. Surpreendentemente, ao longo de nossa formação acadêmica, desde o curso de Licenciatura em Matemática até a pós-graduação, a questão do TEA nunca foi abordada, como se esse transtorno estivesse ausente nos espaços da educação formal.

Para nossa família, o diagnóstico do TEA desencadeou uma série de sensações e emoções, incluindo frustração, insegurança, culpa, luto, medo e desesperança, conforme descrito por Pinto *et al.* (2016). Ao me deparar com o diagnóstico, vivenciei intensamente essas sensações, embarcando em um período de luto que perdurou cerca de um ano. Somente ao procurar ajuda especializada, descobri que em Dourados não havia terapeutas especializados, o que nos impulsionou a buscar apoio em outros horizontes.

Em busca de respostas e soluções, mergulhei de cabeça no estudo sobre o autismo. Cada página virada aumentava minha angústia, e noites foram consumidas na esperança de encontrar a resposta para "resolver" o desafio que se apresentava.

Assim começou minha jornada em busca de profissionais capazes de me orientar nas intervenções e estímulos necessários, conforme sugerido pelas referências bibliográficas sobre o autismo. Cursos fora do estado tornaram-se uma constante, uma tentativa incansável de adquirir conhecimento.

Nesse período, ocupava o cargo de coordenadora do curso de Licenciatura em Matemática, e a inclusão da disciplina de Educação Especial no Projeto Pedagógico Curricular trouxe consigo desafios complexos. A necessidade pessoal e profissional de compreender melhor como lidar com o autismo levou-me a buscar pesquisadores especializados dentro e fora da universidade.

Embora poucos se dedicassem à pesquisa nessa área naquela época, fui privilegiada ao conhecer a professora recém-efetivada no curso de Pedagogia da UFGD, a renomada pesquisadora e especialista em inclusão e Educação Especial, professora doutora Marilda Moraes Garcia Bruno. À medida que dialogávamos sobre a inclusão de pessoas com deficiência no espaço escolar, durante seus intervalos de aula no curso de Licenciatura em Matemática, percebi sua profunda dedicação à causa da inclusão. Corajosamente, compartilhei a situação do meu filho, e ela prontamente se ofereceu para visitar minha casa, proporcionando-me o acolhimento e o apoio que eu tanto necessitava naquele momento crucial.

A professora Marilda Bruno, ao iniciar seus trabalhos com profissionais da Rede Municipal de Ensino de Dourados, não só ofereceu cursos de formação continuada em Educação Especial, mas, percebendo a angústia de mães, pais e profissionais da educação infantil relacionada à inclusão, idealizou o Grupo de acolhimento a família e profissionais que atuavam com alunos com TEA, que, posteriormente, se tornou o Grupo de Estudo e Apoio a Profissionais e Pais de Autistas (GEAPPA)¹. Este grupo, composto por pais, professores, fonoaudiólogas, psicólogas, médicos e graduandos de Pedagogia e outras licenciaturas, tornou-se um divisor de águas em Dourados.

As discussões e o conhecimento gerados pelo GEAPPA trouxeram alívio temporário, mas, ao mesmo tempo, aumentaram nossa inquietação pela ausência de atendimento especializado em educação e saúde para o desenvolvimento de nossos filhos na região. Esse movimento motivou-me, junto com outras três mães do

¹ Mais informações sobre a história do GEAPPA, pesquisar em <https://portal.ufgd.edu.br/noticias/entrevista---doutora-em-educacao-especial-fala-sobre-o-transtorno-do-espectro-do-autismo>. Acesso em: 1 abr. 2024.

GEAPPA, a organizar uma instituição não governamental. Unimo-nos para reivindicar junto ao poder público políticas públicas que garantissem atendimento educacional e de saúde adequado às crianças com TEA, bem como a formação especializada de profissionais para lidar com esses desafios.

Em 2 de abril de 2010, com o apoio do GEAPPA, realizamos a primeira conscientização sobre o autismo em Dourados. A ação, que envolveu uma panfletagem no centro da cidade, reuniu mais de 300 pessoas, mobilizando a mídia regional e o poder público para a urgência de profissionais especializados em autismo na região. Desse movimento, nasceu a Associação de Pais e Amigos dos Autistas da Grande Dourados (AAGD), da qual tenho a honra de ser uma das fundadoras.

Atualmente, a AAGD é uma referência no estado de Mato Grosso do Sul, com um moderno centro de atendimento a pessoas com TEA, oferecendo serviços especializados em psicoterapia, equoterapia, ginástica, musicalização e apoio pedagógico. Sinto-me imensamente orgulhosa por ter contribuído para essa história de superação e esperança.

Em 2009, enquanto começava nossa luta, meu filho, aos 4 anos, frequentava uma escola particular. A professora Marilda Bruno ofereceu-se para orientar e auxiliar a instituição, mas, infelizmente, esta não mostrou interesse em adotar uma abordagem inclusiva. Meu filho passava os dias isolado, correndo pelo pátio, mexendo nas torneiras, sem estímulo algum, chegando em casa com as roupas encharcadas diariamente.

Ao compartilhar novamente minha preocupação com a professora Marilda Bruno, ela sugeriu transferi-lo para uma escola pública, pois acreditava que os profissionais lá estavam buscando formação para a inclusão. Segui seu conselho e, mais uma vez, testemunhei o quão desamparados estavam os professores, que, por iniciativa própria, procuravam cursos para melhor compreender e atender crianças com deficiência que ingressavam na Rede.

Meu filho foi o primeiro autista com laudo a estar na Rede Municipal de Dourados. Com o apoio do GEAPPA, conseguimos um estagiário de Pedagogia para ser apoio à professora regente. Esses dois profissionais, ambos membros do GEAPPA, foram fundamentais para a sua inclusão, e os resultados foram notáveis. Em apenas um mês em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM), ele passou de não sentar, não interagir e não comer sozinho, a realizar essas atividades de forma

independente. A escola, quando os profissionais são bem formados e orientados, torna-se o melhor ambiente para o desenvolvimento de uma criança autista.

A AAGD e o GEAPPA ofereceram vários cursos para a formação de professores e profissionais de saúde na região, que, naquela época, carecia de formação urgente na perspectiva da inclusão. Desde então, tenho acompanhado o processo de inclusão de crianças autistas em Dourados. A condição de trabalho dos professores, a infraestrutura escolar e pedagógica, a formação contínua e o tempo para planejamento e estudo são cruciais para a inclusão efetiva das pessoas com deficiência.

Com a situação do meu filho agora mais organizada, surgiu a oportunidade de continuar meus estudos. A UFGD e a UFMS estabeleceram um projeto de formação de professores em colaboração com a UNICAMP, por meio do Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER) na área de computação. Embora essa oportunidade tenha sido valiosa, a rotina de viagens semanais para Campo Grande causou uma regressão significativa no desenvolvimento do meu filho, levando-o a uma paralisia em uma das pernas. Essa situação exigiu uma busca urgente por ajuda médica, com visitas a vários ortopedistas em Dourados e até mesmo sugestões invasivas em Campo Grande.

Após muita angústia, optei pela homeopatia, o que resultou em uma melhora notável em menos de cinco dias. Percebi então que não era o momento adequado para retornar aos estudos, pois o que aconteceu com meu filho foi uma questão psicológica profunda. Ele se sentiu abandonado durante minha ausência prolongada, e quando decidi dedicar-me a ele, procurando ajuda médica e oferecendo-lhe apoio constante, sua condição melhorou. Tive que trancar a matrícula no DINTER de forma definitiva e adiar o doutorado, reconhecendo a prioridade de cuidar do bem-estar emocional do meu filho.

Quando meu filho completou nove anos, minha filha nasceu, e a preocupação com seu desenvolvimento era intensa. O fato de ser o segundo filho em uma família que já tinha diagnosticado autismo no primogênito aumentava a probabilidade de ela também ser autista em sete vezes. Após retorno da licença, levei-a a um CEIM para receber estímulos e interagir com outras crianças.

Nos primeiros anos de vida, o desenvolvimento dela foi típico, mas a partir de um certo ponto, comecei a notar de forma sutil características autistas, como apego a

objetos e a mim, isolamento em brincadeiras em grupo e aversão a lugares movimentados e barulhentos. Apesar do choque inicial, compreendi a importância da intervenção precoce no desenvolvimento de uma criança autista. Em Dourados, havia médicos especialistas em autismo, mas não para diagnóstico em bebês. Mais uma vez, busquei ajuda em São Paulo, sentindo a sombra da preocupação e do desespero rondando minha mente. Após três consultas com um especialista, veio o diagnóstico: autismo leve de alto funcionamento, ou, na nomenclatura atual, TEA nível 1. Dessa vez, o período de luto foi mais curto. Consciente da diferença que a intervenção faria na vida dela, recomecei a batalha, agora munida do conhecimento sobre o que estava enfrentando e com uma força renovada.

Após 21 anos desde a conclusão do mestrado, ainda não havia abandonado meu desejo de continuar os estudos. No entanto, mudei de direção e foco, decidindo realizar o doutorado na área de educação, com uma pesquisa voltada para a inclusão de pessoas com deficiência. Em 2021, surgiu a oportunidade de ingressar no doutorado em Educação na UFGD, permanecendo próxima aos meus filhos, mais madura e organizada, com o projeto intitulado “As contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) na elaboração de planejamentos docentes: uma proposta para o ensino e aprendizagem da Matemática”, na linha de pesquisa Educação e Diversidade. Por motivos internos do PPGEdu, me desloquei para a recém-criada linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Educativas”. Com orgulho, tornei-me a primeira doutoranda dessa linha, reformulando meu projeto de pesquisa para adequá-lo, mas mantendo a essência de investigar algo que fizesse sentido à luz das experiências que vivi e estava vivendo, algo ligado à inclusão de pessoas com deficiência.

Acredito firmemente que nada acontece por acaso, e a trajetória que percorri no doutorado trouxe uma série de experiências significativas. A graça de ser orientada pela professora doutora Andréia Nunes Militão, que compreendeu minha história pessoal com sensibilidade e generosidade, foi um presente valioso. Em nossa primeira orientação, ao reformular o projeto, chegamos a um tema que me cativou profundamente: investigar as condições de trabalho dos docentes da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul. Essa temática alinhava-se perfeitamente com meu interesse na pesquisa pela perspectiva da inclusão. Consciente de que a

efetivação da inclusão passa pelas condições de trabalho dos docentes, esta pesquisa revelará essas condições, contribuindo para discussões relevantes nesse contexto.

No processo de reformulação do projeto para a nova temática, as disciplinas do PPGEdu desempenharam um papel crucial. No primeiro semestre, cursei três disciplinas fundamentais: Pesquisa Educacional, Educação e Paradigmas do Conhecimento I e Educação e Paradigmas do Conhecimento II. A disciplina Pesquisa Educacional foi particularmente valiosa para estruturar o projeto e me levar a tomar decisões metodológicas, aproximando-me da temática por meio de um levantamento bibliográfico que revelou lacunas na área. As disciplinas de Educação e Paradigmas abriram novas perspectivas para compreender a realidade educacional, auxiliando na escolha da abordagem para analisar meu objeto de pesquisa.

No semestre seguinte, as disciplinas *Estado e Políticas Públicas de Educação*, *Metodologias da Pesquisa* e *Seminário de Tese em Educação I* contribuíram para amadurecer o projeto. Viabilizaram contato com abordagens teóricas e metodológicas, fundamentos históricos e reflexões sobre a relação entre Estado, governo, sociedade e educação. A terceira das referidas disciplinas incluiu dinâmicas valiosas, envolvendo colegas na análise e reformulação do projeto, além da contribuição da Professora Doutora Claudia Mota Darós Parente, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), que enriqueceu o projeto com sugestões valiosas.

As duas últimas disciplinas cursadas, *Tópicos em Políticas e Gestão da Educação I* e *Seminário de Tese em Educação II*, consolidaram o amadurecimento do projeto. A primeira trouxe reflexões importantes sobre políticas públicas e gestão educacional, enquanto a segunda ajudou na clareza dos elementos textuais do projeto, preparando-me para a qualificação e a defesa da tese.

Além das contribuições das disciplinas, as orientações em grupo, vindas da orientadora e dos colegas de linha de pesquisa, foram inestimáveis para aprimorar o projeto. Minha experiência como formadora ao longo de 21 anos no curso de Licenciatura em Matemática e em cursos de formação continuada na Educação Especial também influenciou a construção da tese.

Minha aproximação com o objeto de pesquisa surgiu de minha trajetória pessoal e do ativismo na inclusão de pessoas com deficiência em Dourados. Como mãe de dois autistas, acompanho de perto o cotidiano dos profissionais da Educação e da Educação Especial nas escolas de meus filhos. Testemunho que as condições

de trabalho dos docentes impactam diretamente na qualidade da inclusão das pessoas com deficiência.

Esta pesquisa, mais do que um compromisso acadêmico, é um compromisso social e uma contribuição para avançar no campo da formação de professores. Marcada por desafios e conquistas, essa jornada é impulsionada pela paixão pelo ensino, pela busca por equidade e pela esperança de um sistema educacional mais justo e inclusivo. Minha experiência ressalta a importância da educação como ferramenta de transformação social e enfrentamento das adversidades com resiliência e determinação.

1 INTRODUÇÃO

A Pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha existir. (Hannah Arendt, 2007, p. 16).

A presente tese tem como tema central as condições de trabalho dos docentes da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul. O recorte temporal da pesquisa contempla o período de 2008 a 2024, abonado pela emergência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) e pela promulgação da Lei nº 14.817 (Brasil, 2024a), que estabelece as diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública.

A pesquisa está situada no campo de formação de professores na linha de pesquisa em Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas do PPGEdu/UFGD², articulando com as produções desenvolvidas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF).

O objeto desta pesquisa – as condições de trabalho docente da Educação Especial – situa-se na interface entre dois campos acadêmicos: o campo da Formação de Professores e o campo da Educação Especial.

Amparados no conceito de “campo” (Bourdieu, 1989), Casagrande e Mainardes (2021) afirmam que a consolidação do campo científico acontece quando ele atinge um certo nível de autonomia, com normas específicas e é legitimado por pesquisadores que produzem e gerenciam bens acadêmicos, desenvolvendo um sistema de disposições que gera estratégias através do uso de capitais específicos. O campo de pesquisa voltado para professores no Brasil foi estabelecido nas décadas de 1980, 1990 e 2000, a partir de levantamentos bibliográficos de autores como Feldes, Candau, Lüdke, André e Brzezinski (Diniz-Pereira, 2013).

André (2010) analisa em pesquisa da área o processo de constituição do Campo de Formação de Professores examinando cinco critérios estabelecidos por Garcia, C. (1999), a saber:

[...] existência de objeto próprio, metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da

² Para maiores informações sobre o PPGEdu/UFGD, consultar o livro organizado por Real (2020).

formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores. (André, 2010, p. 174).

Um tema se torna um campo científico na área da educação quando é reconhecido como fundamental para a qualidade educacional, possuindo objeto, metodologias e códigos de comunicação próprios, além da integração de participantes nos estudos, com foco nos processos de desenvolvimento profissional e identitário do docente. As metodologias do campo da formação de professores envolvem a coleta de depoimentos escritos e orais, histórias de vida, pesquisas colaborativas e pesquisas-ação.

Grupo de trabalho e de pesquisa também é apontado como um elemento relevante. Romanowski (2013) destaca a importância da avaliação e aprimoramento dos cursos de formação de professores para fortalecer o campo da pesquisa nessa área, considerando as inovações paradigmáticas a partir da segunda metade do século XX. Gatti (2021), ao analisar o amadurecimento da formação de professores como campo de pesquisa na Educação, destaca a construção de conceitos, elaboração de hipóteses e objetos próprios, bem como a crítica no processo investigativo como elementos fundamentais para sua consolidação.

Colaborando com essa construção e consolidação do campo de formação de professores, Diniz-Pereira (2013) categoriza a produção acadêmica brasileira referente ao campo em diferentes períodos. Na década de 1970, os estudos se concentravam na formação técnica, retratando o professor como um executor de tarefas sob influência da tecnologia educacional e psicologia comportamental. Na década de 1980, a análise se voltou para a formação do educador como um sujeito que exercia não apenas uma prática pedagógica, mas também política. Nos anos 1990, houve destaque para o professor-pesquisador, enfatizando a importância da formação de um profissional reflexivo que integra a prática profissional com a atividade de pesquisa, resultando em um aumento significativo de estudos sobre práticas pedagógicas. Já nos anos 2000, as pesquisas abordaram a construção da identidade do professor, criticando a abordagem prescritiva da formação.

Nunes e Araújo (2020, p. 19) destacam que, na atualidade, as ênfases dadas nas pesquisas sobre formação de professores estão ligadas às políticas e reformas educacionais impulsionadas por organizações internacionais, carecendo, no entanto, de avaliações sobre sua eficácia local.

O normativo que estabelece as normas específicas que legitimam e consolidam o campo de formação de professor como um campo científico foi promulgado pela Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Ministério da Educação (MEC) elaborou normas para regular e expandir os cursos de formação de professores. Os princípios fundamentais da formação dos profissionais da educação, conforme o artigo 61 da LDBEN/1996 (Brasil, 1996), incluem uma formação básica sólida que proporcione conhecimento científico e social, a integração entre teoria e prática por meio de estágios supervisionados e capacitação em serviço, e o aproveitamento de experiências anteriores, tanto em instituições de ensino quanto em outras atividades (Brasil, 1996).

Uma questão importante levantada por Gatti (2021) é se o campo de formação de professores tem a existência de um domínio específico que assegura uma certa unidade em termos de fatos, teorias, postulados, etc., que possibilita a preservação de uma identidade distinta em relação a outros campos e a integração da multiplicidade de perspectivas que um campo de pesquisa pode abarcar.

Essa reflexão conduziu a autora a argumentar que a unidade no campo científico não devia ser entendida como homogeneidade, mas, sim, como uma unidade de propósitos definidos em relação à abrangência e às estruturas conceituais. Trata-se de um campo de estudo reconhecido pela comunidade científica, “com identidade pensada como uma topologia de metamorfoses”, uma identidade e legitimidade construídas ao longo do tempo (Gatti, 2021, p. 49).

Apesar da heterogeneidade desse campo e da influência das perspectivas mais amplas da área de pesquisa educacional em geral, o objeto de estudo era distinto, demandando abordagens específicas para lidar com a empiria, atitudes, valores, orientações teóricas, revelando características próprias na coleta de dados, fatos, eventos, percepções, representações, entre outros elementos. Nessa perspectiva, era essencial compreender que um campo de conhecimento está em constante evolução e mutação ao longo da história, não podendo ser analisado sob uma única perspectiva ou paradigma (Gatti, 2021).

André (2010), apoiada em Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Garcia (2009), delineia o objeto de pesquisa do campo de formação de professores como sendo o “desenvolvimento profissional”, termo que os autores utilizam para substituir outro anteriormente empregado: “formação inicial e continuada”. Segundo Diniz-Pereira

(2019), essa justaposição dos dois termos já está em desuso na área, sendo superada pelo termo “desenvolvimento profissional”.

Com base em Garcia (2009), André (2010) justifica essa alteração na nomenclatura do objeto do campo, pois os termos “desenvolvimento” e “profissional” concedem maior compreensão do que é realmente o campo de formação de professores, pois o sentido dos termos indica evolução continua na construção da identidade profissional do docente. Essa construção, segunda a autora, engendra a formação docente como:

[...] um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão. (Imbernón, 2002 apud André, 2010, p. 176).

Diniz-Pereira (2019) aborda o termo “desenvolvimento profissional” como uma superação da dicotomia entre formação e trabalho, enfatizando a indissociabilidade entre esses dois aspectos. O autor argumenta que a escola deve ser vista como um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional, onde a construção coletiva e individual de saberes ocorre por meio da participação ativa dos professores, elemento essencial para seu desenvolvimento. No entanto, a precarização das condições de trabalho, a intensificação das atividades e o aumento do controle sobre os docentes comprometem essa proposta, resultando em uma “deformação” desses profissionais.

Casagrande e Mainardes (2021), ao analisar o desenvolvimento do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil, afirmam que este se constitui como um campo abrangente, cujo marco inicial foi a formação específica de professores para a Educação Especial, iniciada em 1960. No contexto da Reforma Universitária de 1968, a formação de professores para atuarem na Educação Especial passou a ser concebida em nível superior como uma das especialidades do curso de Pedagogia.

Para Casagrande (2020), as características específicas da Educação Especial evidenciam os aspectos para confirmar a hipótese de que é um campo acadêmico

[...] relativamente consistente, entretanto, ainda restrito para dar conta dos desafios da Educação Especial e da dimensão da população brasileira, sendo necessário: a) avanço na busca pela sua expansão no viés público, dependente do aumento de investimentos do setor governamental; b) o desenvolvimento de pesquisas teórico-epistemológicas, que evidenciem características específicas do campo; e c) a ampliação de pesquisas na rede

privada de ensino e de pesquisas vinculadas ao paradigma atual da Educação Especial, que contribuam para sua efetivação. Esta pesquisa sobre o campo acadêmico da Educação Especial implicou, sobretudo, apontar para a necessidade do seu contínuo desenvolvimento. (Casagrande, 2020, p. 163).

O tema das condições de trabalho docente tem sido historicamente negligenciado nas pesquisas acadêmicas sobre formação docente. André (2010) destacou que, na época de sua publicação, este tema era subrepresentado no contexto das investigações realizadas por estudantes de pós-graduação.

Pereira Junior (2016) corrobora essa observação ao tratar sobre a relevância de pesquisas voltadas para as condições de trabalho docente, como evidenciado em sua tese intitulada “Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: uma análise quantitativa”. O autor ressalta a necessidade de ampliar o escopo de estudos sobre esse assunto, justificando tal demanda pela escassez de referências pertinentes para embasar as análises feitas em sua pesquisa.

Recentemente, Cavalcanti (2023) enfatizou a lacuna existente na produção acadêmica acerca da formação e do trabalho docente em escolas rurais, especialmente nas regiões de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Apontou que, frequentemente, tais questões são abordadas apenas tangencialmente em estudos externos voltados para a história das instituições de ensino. Diante desse cenário, é possível inferir que tais temas ainda representam um campo fértil para investigações futuras no contexto educacional brasileiro, conforme corroborado pela revisão sistemática da literatura.

Procurando romper com o silêncio da área sobre essa temática, é que esta Tese tem como objetivo geral compreender e investigar as condições de trabalho do docente da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul.

Para alcançar o objetivo geral, formulou-se os seguintes objetivos específicos:

a) analisar as políticas nacionais de formação inicial para os docentes da Educação Especial a partir da década de 1990;

b) analisar, nos normativos vigentes em legislação no âmbito federal, estadual e municipal, e nas diretrizes político-administrativas que orientam a política de Educação e da Educação Especial, relacionados às atribuições, à organização e aos serviços dos docentes da Educação Especial e os impactos dessas normativas nas condições de trabalho;

c) caracterizar e mapear os docentes na Educação Especial do estado de Mato Grosso do Sul comparando as condições de trabalho dos efetivos com as dos contratados com base no ano de 2024;

d) investigar as concepções e percepções que os docentes da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul têm em relação às condições do seu trabalho nas questões de intensificação, flexibilização, pauperização, proletarização e precarização com base no ano de 2024;

e) analisar os fatores atinentes à atuação dos docentes da Educação Especial do estado de Mato Grosso do Sul que influenciam nas condições de trabalho e os desafios enfrentados que repercute na qualidade de vida desses profissionais com base no ano de 2024.

O objeto, os objetivos e a hipótese ou pergunta de uma pesquisa científica, segundo Tello (2011, p. 225), estão relacionados, sendo o objeto a “espinha dorsal do projeto de pesquisa”, implicando na escolha metodológica do pesquisador.

Tello (2011, p. 229), referenciando Sabino (1996), ressalta que tanto a pergunta quanto a hipótese “[...] não são feitas no vácuo, como se não tivesse a menor ideia disso, mas sempre partem de algumas ideias ou informações anteriores, de algumas referências teóricas e conceituais, mesmo que estes ainda não tenham um sentido preciso e caráter sistemático”³.

Assim, após a seleção do objeto de pesquisa, foram realizadas leituras em trabalhos científicos e consultas aos referenciais teóricos relacionados ao tema, juntamente com questionamentos prévios e norteadores. Esses questionamentos incluíram: *Quais são as condições de trabalho docente daqueles que atuam na Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul? Quais percepções os docentes da Educação Especial têm de seu trabalho? Quais atribuições da função contribuem para situações desgastantes na profissão?*

Com base nesse processo, foi elaborada a seguinte tese: “Os docentes da Educação Especial do estado de Mato Grosso do Sul enfrentam condições de trabalho intensificadas, decorrentes da gestão estatal e das atribuições específicas no contexto

3 Traduzido de: “[...] no lo hace en el vacío, como si no tuviese la menor idea del mismo, sino que siempre parte de algunas ideas o informaciones previas, de algunos referentes teóricos y conceptuales, por más que éstos no tengan todavía un carácter preciso y sistemático”.

da educação inclusiva, resultando em alienação e condições de proletarização, flexibilização e precarização”.

Após a análise dos dados coletados, foram identificadas evidências que corroboram a tese formulada. Essas evidências serão apresentadas e discutidas ao longo do trabalho.

Para a verificação da tese, recorreu-se aos princípios metodológicos, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), para produzir o conhecimento da realidade concreta do objeto da pesquisa: “Condições de Trabalho Docente da Educação Especial”. Esse método de pesquisa foi sistematizado por Karl Marx e Friedrich Engels como método de investigação para a produção do conhecimento da realidade concreta de um objeto de pesquisa.

Ferraro (2012), ao analisar a relação entre quantidade e qualidade na pesquisa em educação sob a perspectiva da dialética marxista, destaca a unidade desses conceitos, recorrendo às contribuições de Marx e Gramsci. Segundo ele, esses autores fornecem elementos essenciais para aprofundar a discussão sobre a relação de unidade entre quantidade e qualidade nos objetos de pesquisa nas ciências sociais, especialmente na educação. Ferraro (2012, p. 143) enfatiza uma dialética “de cabeça para cima ou com os pés no chão”, contrastando com a perspectiva idealista hegeliana, e sugere que a abordagem de Marx e Gramsci revela a coexistência de determinações quantitativas e qualitativas em um único objeto.

Gamboa (2007) complementa essa discussão ao afirmar que, na dialética, as categorias de explicação e compreensão não são independentes, mas se articulam em um processo dinâmico de análise e síntese. Assim, compreensão e explicação são aspectos específicos de um único processo, referindo-se a diferentes níveis na construção do conhecimento.

Ferraro (2012) também destaca a visão de Gramsci, que argumenta que cada nova ciência, especialmente nas ciências humanas, deve desenvolver sua própria abordagem. Ele defende a inseparabilidade entre quantidade e qualidade, enfatizando que não se pode dissociar um do outro. Embora a pesquisa possa priorizar o aspecto quantitativo para ser mais mensurável, isso não nega a importância da qualidade; ao contrário, o desenvolvimento da qualidade deve ser abordado de forma concreta, utilizando a quantidade como meio para alcançá-la.

Assim, tanto Marx quanto Gramsci reconhecem a importância de integrar as abordagens qualitativas e quantitativas, ressaltando que a dialética deve considerar a inter-relação entre esses dois aspectos para uma compreensão mais profunda da realidade social e econômica. Ferraro (2012) acredita que,

[...] em vez de nos inquirirmos sobre qual a competência metodológica de maior valor, talvez seja mais proveitoso perguntarmo-nos se e como diferentes competências metodológicas poderão articular-se no estudo de um determinado problema social ou educacional. De qualquer forma, é na construção do objeto ou do problema de pesquisa que se poderá definir o método ou a combinação de métodos e técnicas a empregar na investigação. E, para finalizar, reafirmo o entendimento de que a dialética marxista (a dialética posta de “de cabeça para cima”, ou com os pés no chão, na perspectiva do materialismo histórico, com destaque para Marx e Gramsci se constitui em caminho promissor para poder avançar na discussão da relação entre quantidade e qualidade na pesquisa, tanto nas ciências sociais em geral, quanto na educação em particular (Ferraro, 2012, p. 143).

A metodologia adotada consiste em uma abordagem quanti-qualitativa, fundamentada em pesquisa exploratória, bibliográfica e documental. Adicionalmente, foi empregada uma pesquisa de levantamento por meio de um questionário online autoadministrável, aplicado a uma amostra composta por professores/profissionais de apoio e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de outros dois questionários aplicados aos representantes da Educação Especial das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), das secretarias municipais do estado e dos sindicatos dos professores dos municípios. Os professores/profissionais de apoio e os professores do AEE atuantes na educação básica foram selecionados por meio de uma metodologia de amostragem estratificada probabilística, utilizando-se o *software* gratuito G*Power: Statistical Power Analyses para o cálculo do tamanho amostral. Os representantes da Educação Especial das CREs, das secretarias municipais e dos sindicatos dos professores foram selecionados aleatoriamente.

Além disso, foram utilizados instrumentos de coleta de dados, incluindo entrevistas semiestruturadas realizadas com representantes da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS). Todas as etapas foram conduzidas após a obtenção da anuência para a realização da pesquisa junto à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e às secretarias municipais, garantindo a participação voluntária e esclarecida dos envolvidos.

Em relação ao referencial teórico, buscou-se uma aproximação com o tema a partir de autores como André (2008, 2010, 2012), Gatti (2009, 2011, 2014, 2015), Romanowski (2010), Romanowski *et al.* (2017), Tello (2011), Imbernón (2002, 2009), Diniz-Pereira (2007, 2013), Michels (2011, 2017), entre outros. Relacionado à categoria trabalho e trabalho docente, apoiamos-nos em teóricos como Marx e Engels (2004, 2006, 2007, 2008), István Mészáros (2008, 2016), Hypolito (2010, 2021), Frigotto (1997, 2001, 2005, 2009), Antunes (2005, 2009, 2018), Oliveira (2002, 2003, 2004, 2021), Neto (2011), Paro (2018), Saviani (2009, 2011, 2017, 2021), Curado, K. (2011) e Curado, A. (2018), além dos normativos vigentes em âmbito federal, estadual e municipal, que orientam a política de Educação e da Educação Especial, relacionados à formação, às atribuições, à organização e aos serviços dos docentes da Educação Especial.

A Educação Especial é parte constituinte da Educação brasileira, conforme explicitam a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) e o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999), que entendem a Educação Especial como uma modalidade de Ensino da Educação Escolar brasileira.

A Educação Especial, ao mesmo tempo em que se consolida como uma modalidade de ensino, foi engendrada pela sua exclusão do ensino regular, sendo “caracterizada como um subsistema ou um sistema paralelo de ensino” (Michels, 2017, p. 11). Nessa relação contraditória, a Educação Especial foi constituída no Brasil, atendendo a pessoas que fogem dos padrões de normalidade impostos pela sociedade. Essas pessoas necessitam ser enquadradas em um modelo aceitável, contribuindo, assim, para a lógica capitalista de adaptação às necessidades sociais ou, como foi muito comum no passado, sendo escondidas e excluídas do convívio social por não se ajustarem ao mencionado padrão de normalidade, “[...] pois não há como negar que na sociedade contemporânea a exclusão não seja intrínseca à lógica do capital” (Morado, 2020, p. 82).

Resultado de lutas sociais, a Educação Especial busca constituir políticas públicas agentes de uma educação de qualidade, com a garantia de direitos e inclusão das pessoas com deficiência (PcD), sendo o Estado responsável pelas formulações dessas políticas e por sua “[...] implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (Höfling, 2001, p. 31).

Entende-se Estado, Governo e Políticas públicas em diálogo com Höfling (2001), que as concebe nos seguintes termos:

Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e **Governo**, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. [...]. **Políticas públicas** são aqui entendidas como o “Estado em ação” (Gobert, Muller, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. (Höfling, 2001, p. 31, grifo nosso).

A LDBEN/1996 (Brasil, 1996), segundo Michels (2017), marcou o início do processo de inclusão ao estabelecer as responsabilidades do ensino regular em fornecer todos os recursos necessários para garantir a igualdade de atendimento entre estudantes com deficiência e os demais. O Decreto nº 3.298 (Brasil, 1999) trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, definindo a Educação Especial como uma modalidade que abrange todos os níveis e tipos de ensino, ressaltando sua atuação complementar ao ensino regular.

A autora citada revela que a lógica que orientou a formação do trabalhador durante as décadas de 1960 e 1970, no contexto da expansão do capitalismo, deslocou-se para a formação do trabalhador da educação. Isso se manifesta na organização das habilitações específicas, baseadas na racionalidade técnica, eficiência, produtividade e divisão do trabalho (Michels, 2017).

Esses princípios passaram a ser evidenciados na formação dos professores, resultando em uma formação fragmentada e tecnicista, formando profissionais que desconsideram a totalidade do processo de ensino, o qual, na atualidade, é rechaçado pelas entidades científicas do campo de formação de professores.

A análise do trabalho docente na Educação Especial requer uma compreensão histórica da formação desses profissionais e da construção da categoria *trabalho* na sociedade capitalista, aspectos a serem explorados nesta tese.

Partindo da ideia de que *trabalho* é uma categoria antiga e possui variados sentidos histórico-sociais associados à forma de produção da existência humana no meio social, e que ele se transformou no decorrer do tempo, tendo sido entendido

como castigo, função de escravos, vocação, missão, caminho para salvação, assalariado ou forma de alienação, discute-se acerca de sua historicidade.

Para Marx e Engels (2007), o trabalho humaniza os seres humanos por desenvolver sua capacidade de transformar a natureza de acordo com suas necessidades. Por sua vez, o trabalho alienado faz com que os seres humanos se tornem alheios a si próprios, aos outros seres humanos e à sociedade. Assim, o trabalhador torna-se um análogo às máquinas e perde a sua capacidade de se compreender como um sujeito.

O conceito de *alienação* foi desenvolvido por Karl Marx e Engels, ao longo de suas obras, em especial em *Os Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1844) e *Elementos para a Crítica da Economia Política* (1857-58). Marx e Engels entendem que o indivíduo se torna alheio, alienado à sua própria natureza e dos demais seres humanos, porque, na condição de trabalhador, passa a ser parte do processo de produção, perdendo a noção do valor de seu trabalho.

No capitalismo, passou-se a entender o trabalho como uma atividade de produção que visa a produzir não a realização humana como valor coletivo, mas a chamada mais-valia⁴ enquanto valor apropriado de forma privada. É uma atividade de produção alienada e alienante que se apropria do trabalho excedente (Lima, 2013).

Marx e Engels (2006) entendem que o modo de produção capitalista faz com que o trabalhador não tenha a compreensão de todo o processo produtivo. Cabe ao trabalhador a realização de uma tarefa que não possui um sentido em si mesma, exaustiva física e mentalmente. Essa é a realidade atual do trabalho docente; o/a professor/a é obrigado a atuar com currículo fundamentado numa racionalidade instrumental e utilitária, voltado para os interesses do capital.

As transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas no mundo moderno e pós-moderno refletiram diretamente nas mudanças estruturais trabalhistas e consequentemente nas condições de trabalho.

As condições de trabalho de uma profissão são essenciais para o desenvolvimento das tarefas laborais a ela designadas, podendo ser determinadas e influenciadas por um conjunto de elementos que envolvem vínculo trabalhista, tempo

⁴ "Mais-valia" é um conceito da teoria econômica de Karl Marx, que, em termos simples, se refere à diferença entre o valor do trabalho que um trabalhador realiza e o valor do salário que ele recebe em troca desse trabalho.

de trabalho (horas de trabalho, períodos de descanso e horários de trabalho), remuneração, instalações físicas (ou seja, infraestrutura do local de trabalho), natureza do trabalho a ser executado, os recursos como materiais e equipamentos para realizar esse trabalho, autonomia nas ações, condições físicas e psíquicas dos trabalhadores em exercício, condições de formação e desenvolvimento profissional, plano de carreira, reconhecimento social desse profissional, bem como a satisfação desse quando ele considera tal conjunto de elementos (Oliveira; Assunção, 2010).

O início do século XIX foi marcado por uma série de transformações econômicas, políticas, sociais, ideológicas e culturais geradas pela dinâmica do capital, que demonstraram profundas desigualdades sociais e contradições internas e externas. Essas transformações se intensificaram no século XXI, com o avanço da tecnologia evidenciando uma divisão maior entre o trabalho manual e o intelectual. No contexto escolar, essas mudanças se refletem na gestão educacional, influenciando diretamente as condições de trabalho de todos os profissionais da educação, especialmente a intensificação do trabalho docente. Como salientado por Tonácio (2009), essa situação fica evidenciada:

As políticas de formação e de trabalho docente passaram a privilegiar a ideia de competência ou, em termos didáticos, a Pedagogia das Competências. Nessa concepção a gestão escolar passou a ser participativa e a contar com a colaboração de todos os sujeitos envolvidos. Tal ideário modificou a organização escolar e o trabalho docente: ocorreu uma intensificação do trabalho docente e do seu tempo. (Tonácio, 2009, p. 5).

Sobre a conceituação de condições do trabalho docente, Fernandes, N. (2014) afirma que não é uma tarefa fácil de se cumprir, pois há diversas interpretações encontradas nas pesquisas que discutem o tema, utilizando as categorias de pauperização, proletarização e precarização. “Nesse debate sobre os termos que melhor expressam a realidade dos professores brasileiros, há pesquisadores que reúnem os conceitos ressaltando que o trabalho docente contém complicadores que dificultam a interpretação” (Fernandes, N., 2014, p. 55).

Conforme observado por Orso e Fernandes (2010), as condições de trabalho docente na contemporaneidade exigem uma análise à luz das categorias de pauperização, precarização e proletarização. Portanto, uma reflexão sobre essas categorias é fundamental para caracterizar e compreender o trabalho docente. A partir desse entendimento, torna-se evidente que, em uma sociedade onde a sobrevivência

da maioria decorre da venda do trabalho, o trabalhador perde o controle sobre sua produção e de si, isto é, aliena-se. Essa condição não se restringe aos trabalhadores em geral, afetando também os profissionais da educação (Orso; Fernandes, 2010).

No Brasil, tanto a pauperização quanto a precarização do trabalho docente são questões atuais nas discussões do campo da educação. Lüdke e Boing (2004) sugerem que a profissão docente apresenta sinais de precarização, perceptíveis mesmo para um observador comum ao comparar com períodos anteriores. É possível constatar a perda de prestígio, poder aquisitivo, condições de vida e, principalmente, de respeito e satisfação no exercício do magistério.

O Relatório da Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio, organizado por Ruiz, Ramos e Hingel (2013), revela que, no Brasil, o salário médio de um professor/a em início de carreira é dos menores: precisamente, é o antepenúltimo da lista dos mais baixos entre os 38 países pesquisados.

Em 2021, uma pesquisa conduzida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) revelou que os salários médios dos professores no Brasil são 13% inferiores aos médios da América Latina, colocando os docentes do ensino médio como aqueles com o pior salário docente do mundo. Exemplo de notório de perda salarial, que incitou a insatisfação na comunidade docente, ocorreu em 2019 em Mato Grosso do Sul, onde o governo, respaldado pelos deputados estaduais, promulgou a Lei Complementar nº 266, de 11 de julho de 2019 (Mato Grosso do Sul, 2019), reduzindo as remunerações dos professores contratados em cerca de 32% em relação aos professores efetivos. Essa medida foi uma decorrência direta da Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, 2016), que preconizava a austeridade fiscal mediante o estabelecimento de um teto para os gastos públicos, com a alocação do fundo público destinado às políticas sociais congeladas por duas décadas (Fernandes, M., 2021).

Essa situação reflete uma ideia expressa por Fernandes, H. (2010), que relaciona a pauperização à concentração de riqueza nas mãos de poucos para a expansão do capital, resultando na diminuição dos rendimentos dos trabalhadores e, consequentemente, no seu empobrecimento.

A precarização do trabalho docente se evidencia em diversos cenários, como o aumento significativo de contratos temporários nas redes públicas de ensino. Em

muitos estados brasileiros, o número desses contratos já se equipara ou até supera o de trabalhadores efetivos. Quanto à negociação salarial, alguns estados estão sem reajustes, e, em determinados casos, os pagamentos são realizados de forma parcelada, tal como ocorreu no Rio Grande do Sul nos anos de 2015 e 2016.

Essas condições evidenciam desrespeito à Lei do Piso Salarial, inscrita na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (Brasil, 2008), além de perdas de garantias trabalhistas e previdenciárias em decorrência das reformas recentes, que reduziram ainda mais os direitos dos profissionais da educação, ampliando as disparidades sociais. Militão, Perboni e Militão (2013), em uma análise do Documento-Referência (DR) da II Conferência Nacional da Educação (CONAE), apontam para as dificuldades objetivas de valorizar o trabalho docente, não apenas quanto a questões salariais, mas em melhores condições de trabalho, incluindo a hora atividade 1/3 da carga horária para planejamento.

Aporta-se na compreensão de valorização profissional, conforme normatizado pela Constituição Federal (Brasil, 1988), Art. 206, inciso V, “Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”; elementos ampliados pela LDBEN/1996 (Brasil, 1996).

É de responsabilidade do Estado promover a valorização dos profissionais da educação assegurando vínculo de forma efetiva e segura, formação permanente, remuneração e piso salarial justos, garantia de hora de planejamento e estudos e condições de trabalho adequadas. Esse conceito foi ampliado no Documento Final da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE) (FNPE, 2022). Além da carreira formação inicial e continuada de forma articulada e indissolúvel, salários, condições de trabalho, incluiu a saúde dos profissionais da educação, alargando o conceito de valorização profissional.

No Brasil, as investigações sobre o trabalho docente são recentes e controversas, principalmente no que diz respeito à natureza do trabalho docente nas relações capitalistas. Após a década de 1970, houve uma transformação paradigmática nas abordagens das pesquisas educacionais. Pesquisadores começaram a analisar de forma mais crítica as escolas enquanto local de trabalho e os docentes enquanto trabalhadores. Com isso, a realidade do trabalho docente passou a ser considerada como uma atividade submetida à influência do capitalismo,

rompendo com as análises tradicionais que apreendiam à docência de forma idealista e romântica, como vocação, sacerdócio ou missão, desconsiderando, portanto, as formas materiais e concretas do trabalho docente.

Dentre as interpretações possíveis do trabalho docente que destacaram e influenciaram nas abordagens sobre os professores enquanto trabalhadores, constatou-se as perceptivas que têm como tese a proletarização do trabalho docente, a que nega essa tese ou a que interpreta o trabalho docente além do modelo fabril segundo a qual os professores são intelectuais (Hypólito, 2020).

De acordo com o artigo 2 da Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, os Profissionais da educação escolar básica pública são definidos da seguinte forma:

Profissionais da educação escolar básica pública são aqueles que, detentores da formação exigida em lei, exercem a função de docência ou as funções de suporte pedagógico à docência, isto é, direção e administração escolar, planejamento, supervisão, supervisão e orientação educacional, ou ainda as funções de suporte técnico e administrativo que requerem formação técnica ou superior em área pedagógica ou afim. (Brasil, 2024a).

O docente da Educação Especial compreende todos os profissionais envolvidos com a educação e inclusão das pessoas com deficiência, como os professores/profissionais de apoio permanente em sala de aula, o/a coordenador/a dos núcleos de inclusão, bem como o/a professor/a do Serviço de AEE e outros.

Os docentes da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, têm como propósito oferecer respostas adequadas às necessidades específicas dos estudantes público-alvo dessa modalidade⁵ de ensino, garantindo a sua transversalidade. Além de envolverem-se com a família dos alunos e estabelecerem uma conexão eficaz com a comunidade escolar, agem como agentes dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, facilitando o acesso equitativo à educação, promovendo a participação e a inclusão plena desses estudantes no contexto educacional (Brasil, 2011).

Entende-se como cargo em uma profissão à posição em que o profissional exerce na estrutura organizacional de uma instituição. A função, por sua vez, diz respeito às atividades, responsabilidades e tarefas desempenhadas pelo profissional.

⁵ A LDBEN/1996 destina o capítulo V inteiramente a Educação Especial (EE), e define no Art. 58 (redação alterada pela Lei nº 12.796/2013) como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”, e estabelece o público alvo da Educação Especial “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação”.

Silva (2000) destaca que a função docente engloba responsabilidades inerentes ao exercício da docência, as quais variam e são impactadas por diversas influências do contexto histórico-social, em constante mudança. A função docente é essencialmente voltada para a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, bem como para o desenvolvimento de atividades que sustentam o processo de ensino e a melhoria do currículo escolar. Isso envolve diversas responsabilidades, como a seleção de conteúdos a serem ensinados, a criação de estratégias para relacionar esses conteúdos com a realidade cultural e concreta dos estudantes, a elaboração de metodologias de ensino, a construção de planos de aula, a participação na definição do projeto pedagógico da escola, a colaboração nos conselhos escolares e a elaboração de processos de avaliação da aprendizagem. A atuação do docente se desenvolve através de duas perspectivas interligadas: “[...] a construção e a socialização do conhecimento vivo e a contribuição na produção das identidades dos sujeitos da educação” (Silva, 2000, p. 2).

Ainda segundo a autora, a concretização efetiva da função docente, conforme descrita, exige alterações estruturais nas condições de trabalho, nos rendimentos e na formação desses profissionais.

Os cargos de Professores e Profissionais de Apoio Permanente em sala de aula, assim como o de Professores do Serviço de AEE, ocupam posições específicas na estrutura organizacional das instituições de ensino e exercem funções distintas no ambiente escolar. As atribuições de cada um desses profissionais são essenciais para a realização do princípio da inclusão, garantindo o acesso, a permanência, o processo de aprendizagem e a conclusão bem-sucedida dos estudos dos alunos com deficiência nas instituições de ensino regular.

O docente da Educação Especial, que é objeto de investigação nesta pesquisa, engloba o Professor/Profissional de Apoio Permanente em sala de aula e o Professor do Serviço de AEE. O Profissional de Apoio Permanente em sala de aula é definido como o “instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (Brasil, 2009, p. 2).

Os profissionais de apoio que compõem a equipe escolar e estão envolvidos no atendimento a estudantes com deficiência são descritos no artigo 3º, inciso III, da

Lei Brasileira de Inclusão (LBI): III - profissional de apoio escolar refere-se à pessoa que desempenha funções de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência, participando de todas as atividades escolares permitidas, em todos os níveis e modalidades de ensino. Diversos debates têm surgido sobre essa temática, em parte devido às incertezas em relação à função e ao nível exigido de formação acadêmica desses profissionais. Tais considerações encontram ressonância na análise de Bezerra (2020):

[...] as redes públicas de ensino contrataram esses “outros” profissionais de apoio à inclusão escolar, que, conforme o lugar e as condições de empregabilidade, receberam nomes diversos, tais como: cuidador, monitor, mediador, estagiário mediador, auxiliar de ensino, auxiliar de vida escolar, atendente, acompanhante especializado, dentre outros, segundo têm revelado estudos sobre o tema. Entretanto, não houve uniformidade quanto à formação exigida, às atribuições e carreira desse profissional, que, em diversas localidades, foi e ainda é contratado como estagiário de cursos de licenciatura. (Bezerra, 2020, p. 677- 678).

Contribuindo com as incertezas e indefinições, a Lei nº 12.764/2012 prevê, no Artigo 3º, parágrafo único: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do artigo 2º, terá direito a acompanhante especializado”.

O Decreto nº 8.368 de 2014, que regulamentou a Lei nº 12.764/2012, estabelece, em seu artigo 4º, § 2º: caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada deverá disponibilizar um acompanhante especializado no contexto escolar.

A legislação relacionada a esse tema carece de diretrizes específicas para os profissionais de apoio e para os acompanhantes especializados. Dessa forma, a organização do atendimento aos alunos com deficiência nos sistemas educacionais fica a cargo de cada ente federativo. Recentemente, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), publicou a Portaria nº 41/2024 (Brasil, 2024c), que institui um Grupo de Trabalho (GT) para debater as diretrizes nacionais para o Profissional de Apoio Escolar. De acordo com Alexandre Mapurunga, diretor de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Secadi, a Portaria foi

criada para preencher lacunas nas discussões no âmbito da Educação Especial. Ele destaca que “a falta de clareza sobre a prestação do profissional de apoio escolar gera uma lacuna no direito a esse apoio”. Essa lacuna evidencia a necessidade de uma diretriz mais abrangente e integrada que contemple a formação dos profissionais da educação para atuarem com alunos com deficiências na educação básica.

Dessa forma, consideram-se nesta tese como profissionais de apoio aqueles que possuem como requisito mínimo o ensino médio para exercerem a função de apoio; os professores de apoio (denominados na legislação como acompanhantes especializados) são aqueles que possuem ensino superior em licenciatura e curso de aperfeiçoamento na área de Educação Especial; e os professores do AEE são aqueles com formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em licenciaturas com complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial (Brasil, 2001).

A pesquisa se concentra na análise do trabalho desses docentes – profissionais de apoio, professores de apoio e professores do AEE – com o objetivo de constatar a seguinte tese: “Os docentes da Educação Especial do estado de Mato Grosso do Sul enfrentam condições de trabalho intensificadas, decorrentes da gestão estatal e das atribuições específicas no contexto da educação inclusiva, resultando em alienação e condições de proletarianização, flexibilização e precarização”.

Aporta-se na acepção de trabalho docente que congrega, conforme Hypólito (2010), todas as ações objetivas e subjetivas de organização, de planejamento e de avaliação nas diferentes instituições escolares, em todas as modalidades de ensino, tanto em sala de aula (trabalho pedagógico), quanto em nível de organização escolar (gestão do trabalho).

Para Hypólito (2020), um modelo possível de interpretação do trabalho deve levar em conta categorias como natureza do trabalho, classe social, relações sociais e entre gêneros, aproximando-se, assim, da realidade do trabalhador docente. Trata-se de um modelo, segundo o autor, que não abarca toda a complexidade do trabalho docente, mas funciona como uma forma interpretativa da realidade deste na atualidade (Hypólito, 2020).

Acerca das condições do trabalho docente da Educação Especial referente à precarização, Cabral e Silva (2017) denunciam:

[...] além das condições infra estruturais, em muitos municípios, os professores de Educação Especial são contratados temporariamente e por tempo parcial, gerando precariedade e rotatividade de professores, além do desperdício do investimento em formação continuada que torna uma demanda por formação que deveria ser emergencial e temporária num problema permanente. Soma-se a isso as jornadas de trabalho que, pela sua configuração, por vezes impedem que os professores de salas de recursos possam se articular com os professores do ensino comum. (Cabral; Silva, 2017, p. 64).

O público-alvo da Educação Especial exige ainda mais conhecimento e variadas estratégias metodológicas dos professores e profissionais que atuam nessa modalidade. Formação inicial e continuada para atuarem no contexto da inclusão são imprescindíveis, pois o público requer profissionais capazes de articular e promover a inclusão no âmbito escolar como um todo. Esses, em sua maioria são professores contratados, acabam se qualificando sem nenhum incentivo financeiro do Estado e por seus próprios meios, resultando em aumento de jornada de trabalho sem reconhecimento e valorização.

Segundo França (2010), os docentes da Educação Especial, em particular os professores e os profissionais de apoio da sala de aula comum, além de, por conta própria procurar meios de capacitação, não têm o direito de hora atividade para o seu planejamento juntamente com os professores da sala de aula comum e o professor/a do AEE. Conforme a autora, os docentes da Educação Especial, assim como os demais profissionais da escola, precisam de incentivos e condições sociais para um bom desempenho de suas funções:

[...] condições sociais que lhe garantam espaço/tempo de planejamento, grupos de estudo, melhores salários, formação continuada com vistas a conseguirem desenvolver suas atividades de modo que se sintam motivados para o trabalho e criem sentidos e significações durante a realização do seu fazer. (França, 2010, p. 3).

Para Militão, Perboni e Militão (2013), o planejamento e a formação permanente dos professores são importantes para melhoria da atuação profissional e política:

Um dos aspectos da lei se refere ao tempo de trabalho do professor que deve ser de no máximo 2/3 com alunos e 1/3 em outras atividades. Nesse aspecto, Freire (1997) destaca a importância do tempo do professor não ser ocupado totalmente ao trabalho em sala de aula, uma vez que a ação do professor envolve múltiplas dimensões para além da interação direta com os alunos. Apontando para a importância desse debate e também a sua renitência e permanência no embate público, destacamos as contribuições de Freire (2001) ao afirmar que é fundamental ao professor ter sua formação ligada à

sua atividade e a seus objetivos, não só como um ato técnico, mas sim na sua dimensão política. (Militão; Perboni; Militão, 2013, p. 871).

Os modelos de produção Taylorista, Fordista e Toyotista⁶ influenciaram na forma de pensar o trabalho na sociedade e, conseqüentemente, de pensar a educação. Conforme apontado por Iwasse, Oliveira e Machado (2017), os modelos educacionais foram concebidos com base em paradigmas de produção, sendo que os modelos educacionais tradicional e tecnicista foram influenciados pelos modelos de produção Taylorista e Fordista. Já os modelos que envolvem as pedagogias das competências, o escolanovismo e a pedagogia do aprender a aprender foram influenciados pelo modelo de produção Toyotista, promovendo, desse modo, uma ideologia neoliberal na educação.

Os neoliberalistas compartilham a ideia de que o mercado é o regulador do capital e do trabalho. Concebem as políticas públicas como as maiores responsáveis pela crise na sociedade econômica, pois, segundo indicam, interferem no equilíbrio da ordem econômica, social e moral, desrespeitando os princípios da liberdade e individualidade, valores essenciais no capitalismo (Azevedo, 1997). No Brasil, a proposta neoliberal inicia-se na década de 1990, no mandato do governo federal de Fernando Henrique Cardoso, com a criação do Ministério da Administração da Reforma do Estado (MARE) (Höfling, 2001).

Atualmente, o Estado trata a educação como uma empresa, impondo a responsabilidade de gerar resultados, nomeadamente evidenciados pelo desempenho em avaliações nacionais em larga escala. Esses resultados, por sua vez, não consideram a falta de estrutura e as condições de trabalho enfrentadas pelos professores. Quando os resultados não atendem às expectativas, todo o trabalho dos profissionais da educação é desqualificado, como se uma única prova pudesse avaliar a qualidade de um esforço coletivo de profissionais qualificados. O *ranking* que classifica as escolas e, por extensão, o trabalho dos profissionais da educação, suscita dúvidas quanto à sua forma de elaboração e aos objetivos a que se destina.

Oliveira, D. (2012), em entrevista concedida ao veículo “Vozes da Educação” e publicada na página da Anped, ao ser perguntada sobre questão da responsabilização docente, responde:

⁶ Taylorismo, Fordismo e o Toyotismo são três modos de organização da produção industrial utilizadas pelas indústrias durante a Segunda Revolução Industrial (Vidal, 2002).

Eu acho que a política de responsabilização joga nas costas do professor aquilo que é de responsabilidade do Estado e da sociedade. No caso do Brasil, a gente precisa ter um sistema nacional mais orgânico, pra que isso fique mais claro – inclusive para que essa relação primeira que a gente falava na primeira questão que você fez, entre os municípios, estados e governo federal, seja melhor equilibrada. Além disso, o que precisamos, na realidade, não é responsabilizar o professor pelo fracasso ou pelo sucesso dos alunos dessa maneira que vincula diretamente os resultados dos testes padronizados com a produtividade docente.

O que precisamos é de boa carreira, uma boa remuneração, boas condições de trabalho, uma escola que ofereça dedicação exclusiva ao professor, para que ele possa ter maiores vínculos com a instituição e com os seus alunos. Tenho certeza que isso faria muito mais bem para a educação brasileira do que esse jogo de culpabilidade que essa política de responsabilização cria. (Oliveira, D., 2012, s.p.).

As exigências colocadas ao trabalho docente com as reformas educacionais e o pensamento neoliberal, a pressão referente aos resultados obtidos nas avaliações em larga escala, e as classificações escolares induzidas pelos órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a OCDE e o Grupo Banco Mundial (GBM), além de responsabilizarem o docente pelo fracasso na educação, exigem um profissional da educação nos modelos de produção, em especial o Toyotista, polivalente, que dê conta de todas essas demandas, mesmo não sendo dadas as condições necessárias. Nesse contexto, observa-se a alienação do trabalhador docente.

Para Hypolito (2010), essas reformas resultaram em significativas transformações na organização do trabalho docente e em aumento do controle gerencial, culminando na redução da autonomia, na intensificação e autointensificação do trabalho docente. O autor expressa que “[...] os estudos vêm mostrando que essas modificações implicam em sérias e significativas mudanças para o trabalho docente em termos do poder discricionário e decisório sobre o que deve ser ensinado e o modo como deve ser ensinado” (Hypolito, 2010, p. 3), ou seja, na redução da capacidade de tomar decisões autônomas sobre o que ensinar, como ensinar e como gerenciar sua prática educacional. A intensificação do trabalho resulta de “[...] maior carga e volume de trabalho e aumento do ritmo numa dada quantidade de tempo (jornada)” (Hypolito, 2010, p. 2) e a autointensificação do trabalho docente devido a pressões externas. Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) reafirmam:

Essas novas mudanças na organização do processo de trabalho da escola, de natureza pós-fordista, não somente interferem nos corpos, mas também, e talvez principalmente, no emocional, fazendo que os processos de intensificação se internalizem e se transformem em processos de auto-intensificação. (Hypolito; Vieira; Pizzi, 2009, p. 108, sic).

Em relação ao termo *proletariado*, Fernandes, N. (2014), a partir de um conceito introduzido por Karl Marx, inclui o trabalho docente nessa categoria:

Proletário é todo aquele que para manter-se vivo e sustentar sua família precisa vender sua força de trabalho. Isso implica que o proletário é aquele que não é dono dos meios de produção e, por isso, vende sua força de trabalho, em troca de salário, para os que detêm capital e são proprietários, o que implica na perda da autonomia tanto em relação ao trabalho como à vida. É essa situação que permite vincular o problema do trabalho docente à proletarização. (Fernandes, N., 2014, p. 52).

A questão de proletarização do trabalho docente é bastante controversa nas pesquisas educacionais. Contrários a Fernandes, N. (2014), autores como Paro (2018) e Saviani (1999) argumentam que professores das escolas públicas não se enquadram na categoria de proletariado, conforme a lógica da produção capitalista. Na visão desses autores, o proletariado, nesse contexto, é caracterizado por gerar diretamente mais-valia. Portanto, ser assalariado não é suficiente; é essencial que o trabalhador produza um excedente de valor econômico em relação ao custo de sua força de trabalho, sendo esse excedente apropriado pelo proprietário do capital.

Entretanto, conforme análises de Apple (1989), Enguita (1991) e Hypolito e Grishcke (2013), as reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990, influenciadas pelo neoliberalismo, têm repercutido sobre a organização escolar, levando os docentes a ocuparem uma posição de proletariado ou de semiprofissionais. Tal cenário resulta na intensificação do trabalho docente, culminando na perda de autonomia e controle sobre o processo de ensino. Consequentemente, ocorre um agravamento das condições de trabalho, marcado pelo aumento da precarização. Esse contexto coloca o docente em meio a um processo de proletarização inconcluso.

Ora, o docente se vê pressionado a ceder às exigências impostas pelo Estado para garantir seu trabalho, mesmo em condições mínimas de exercer suas funções com autonomia. Isso se deve, em parte, à orientação dos currículos voltados para o desenvolvimento de habilidades e competências, com o único propósito de preparar

os estudantes para o mercado de trabalho, em detrimento da formação de cidadãos críticos, éticos e politicamente conscientes; uma formação que seja emancipatória. Tal ciclo perpetua a alienação na sociedade, contribuindo para um ciclo vicioso que compromete a compreensão crítica e ética dos indivíduos e sua emancipação.

No contexto das condições de trabalho dos docentes da Educação Especial, Padilha (2012) ressalta a importância de pesquisas com esse tema:

[...] o trabalho do professor de Educação Especial enquanto ofício, atividade humana ligada às possibilidades e às condições materiais de existência parece não se apresentar como foco das pesquisas na área. Caminhar por essa via de pesquisa nos parece fundamental, anunciando e rompendo com o silêncio da área no tocante às questões ligadas às condições em que o trabalho em Educação Especial é executado nas escolas regulares de ensino. A profusão de pesquisas sobre condição docente no Brasil, tanto nas publicações acadêmicas, quanto nas pesquisas ergonômicas nas últimas duas décadas é permeada pela ausência de produções científicas na área da Educação Especial nos indicando alguns caminhos e nos desafiando a outros. Assim sendo, tenciona-se a problematização e reflexão dessas questões com centralidade, possibilitando a ampliação de estudos e pesquisas sobre o trabalho desenvolvido em Educação Especial. Para caminhar por uma visão mais ampliada das condições e relações de trabalho em Educação Especial se faz necessário conhecermos um dos contextos em que ela se apresenta em suas dimensões mais diversas. (Padilha, 2012, p. 28).

Considerando a persistência dessa lacuna nas discussões relacionada com as condições de trabalho docente da Educação Especial na atualidade, realizou-se uma revisão sistemática em teses, dissertações e artigos⁷ de revistas. O objetivo foi verificar as contribuições prévias e o que foi produzido cientificamente nas pesquisas brasileiras acerca do objeto desta pesquisa. Assim, confirmou-se a obliteração nas investigações na área relacionada ao tema.

As buscas se deram no repositório do Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na plataforma *Scientific Electronic Library Online* (ScieELO Brasil), nos anais das Reuniões Nacionais da Anped na revista *Formação em Movimento*, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), incluiu-se nos bancos de dados as universidades públicas do estado do MS, UEMS, UFGD, UFMS e da UCDB, por serem fontes de dados do *lócus* em que se tem produzido esta tese

⁷ Realizou-se uma Revisão Sistemática (RS) com o auxílio do software Iramuteq, utilizando os bancos de dados especificados que será publicado em forma de artigo. Nesta tese, serão abordados alguns dos resultados dessa Revisão Sistemática.

de doutorado. O intuito foi analisar o ineditismo necessário para se consolidar um trabalho de doutorado.

A busca foi conduzida mediante o uso e combinação dos descritores "educação especial", "trabalho docente" e "condições de trabalho", com um recorte temporal de 2008 a 2024/1, cuja referência de delimitação é a instituição da PNEEPEI (Brasil, 2008) e a promulgação da Lei nº 14.817 (Brasil, 2024a), que trata da valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. A análise foi realizada por meio da revisão dos resumos das teses, dissertações e artigos desses bancos de dados.

A relevância científica da pesquisa foi evidenciada pelos resultados da análise da revisão sistemática, baseada nos procedimentos adotados no modelo proposto por Diniz-Pereira (2022), que se apoiou nas sete etapas definidas por David Gough (2007) com o objetivo de mapear e analisar as tendências, lacunas, metodologias e conclusões de pesquisas realizadas no Brasil sobre o tema das condições de trabalho docente, com ênfase na Educação Especial, no recorte temporal de 2008 a 2024/1. A revisão sistemática da literatura permitiu observar a persistência e a obliteração das investigações relacionadas às condições de trabalho dos docentes que atuam na Educação Especial.

Dos 105 trabalhos examinados, as condições de trabalho dos docentes da Educação Especial foram abordadas em sete deles. Essa temática foi explorada nas teses de Padilha (2012), Silva (2009) e Silva (2020), nas dissertações de Martins (2011) e Lázaro (2013), e nos artigos de Santos e Barleta (2023) e Padilha (2013).

As teses de Padilha (2012) e Silva (2009) e as dissertações de Martins, S. (2011) e Lázaro (2013) analisaram e refletiram sobre as relações e condições de trabalho enfrentadas pelos professores de Educação Especial no cotidiano escolar, que impactam diretamente suas condições de trabalho e qualidade de vida.

Silva (2009) e Lázaro (2013) investigaram a relação entre as condições de trabalho e a Síndrome de Burnout (síndrome do esgotamento profissional) entre os docentes da Educação Especial. Por sua vez, Silva (2020) analisou as condições de trabalho dos professores de Educação Especial que atuam com o AEE.

No estudo de Santos e Barleta (2023) sobre o trabalho e a carreira dos docentes da Educação Especial na Região Norte do Brasil, constatou-se que os docentes da Educação Especial possuem as mesmas exigências de formação que os demais docentes da Educação Básica. Em relação às vantagens, a pesquisa revelou

que dois estados da Região Norte gratificam os docentes que atuam na Educação Especial, enquanto os demais estados da região incluem benefícios adicionais no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) para esses profissionais.

Padilha (2013) realizou um levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais do Grupo de Trabalho 15 (Educação Especial) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 2000 a 2010 e constatou que, entre todas as produções apresentadas, nenhum trabalho abordava as condições e relações de trabalho dos docentes da Educação Especial.

Como contribuição social, pretende-se, por meio dos dados analisados e divulgados nesta Tese, em artigos científicos publicados em revistas qualificadas e em eventos internacionais, nacionais, regionais e locais referentes à área da educação, fomentar e fortalecer as discussões sobre as melhorias nas condições de trabalho do docente da Educação Especial como conjectura para se efetivar a inclusão das pessoas com deficiência. Esta pesquisa revelará tais condições e contribuirá nas discussões relacionadas à inclusão e às condições de trabalho.

O Quadro 1 foi produzido para organizar e destacar os procedimentos metodológicos e fundamentação teórica utilizados para alcançar os objetivos.

Quadro 1 – Sistematização dos objetivos e as bases teóricas correspondentes

Objetivos	Procedimento metodológico	Base teórica
Analisar os impactos nas políticas nacionais de formação inicial para os docentes da Educação Especial a partir da década de 1990	Análise Documental e Pesquisa Bibliográfica	Cellard (2008); Evangelista; Shiroma (2019); André (2008, 2010, 2012); Gatti (2009, 2011, 2014, 2015); Romanowski (2010); Romanowski <i>et al.</i> (2017) Tello (2011); Imbernón (2002, 2009); Diniz-Pereira (2007, 2013); Michels (2011, 2017)
Analisar, nos normativos vigentes em legislações no âmbito federal, estadual, municipal e nas diretrizes político-administrativas que orientam a política de Educação e da Educação Especial, relacionados as atribuições, organização e serviços dos docentes da Educação Especial e os impactos dessas normativas nas condições de trabalho	Análise documental e Pesquisa Bibliográfica	Cellard (2008); Evangelista, Shiroma (2019); Marx, Engels (2004, 2006, 2007, 2008); István; Mészáros (2008, 2016); Hypólito (2010, 2021); Frigotto (1997, 2001, 2005, 2009); Antunes (2005, 2009, 2018); Dalila (2002, 2003, 2004, 2021); Neto (2011).
Caracterizar e mapear os docentes na Educação Especial do estado de Mato Grosso do Sul comparando as condições de trabalho dos docentes efetivos com os docentes contratados com base no ano 2024;	Pesquisa de <i>Survey</i>	Babbie (2001); Manzato; Santos (2012)
Investigar as concepções e percepções que os docentes da Educação Especial do estado de Mato Grosso do Sul têm em relação as condições de seu trabalho nas questões de intensificação, flexibilização, pauperização, proletarianização e precarização com base no ano 2024;	Pesquisa bibliográfica; pesquisa de <i>Survey</i> e entrevistas	Babbie (2001); Lüdke; André (2004); Manzato; Santos (2012); Marx e Engels (2004, 2006, 2007, 2008); István Mészáros (2008, 2016); Hypólito (2010, 2021); Frigotto (1997, 2001, 2005, 2009); Antunes (2005, 2009, 2018); Oliveira (2002, 2003, 2004, 2021).
Analisar os fatores referente a atuação dos docentes da Educação Especial do estado de Mato Grosso do Sul que influenciam nas condições de trabalho e os desafios enfrentados que repercute na qualidade de vida desses profissionais com base no ano 2024.	Pesquisa de <i>Survey</i> e Entrevistas	Marx e Engels (2004, 2006, 2007, 2008). István Mészáros (2008, 2016), Hypólito (2010, 2021), Frigotto (1997, 2001, 2005, 2009); Antunes (2005, 2009, 2018); Oliveira (2002, 2003, 2004, 2021); Babbie (2001); Lüdke; André (2004); Manzato; Santos (2012).

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A Tese está estruturada em mais quatro capítulos, interligados e sequenciados, além desta *Introdução* e das *Considerações Finais*.

No capítulo intitulado *Trabalho na sociedade capitalista: Influência no Trabalho e nas Condições de Trabalho Docente*, apresenta-se a fundamentação teórica

referente às categorias *trabalho*, *trabalho docente* e *condições de trabalho*, percorrendo acerca da construção histórica dessas categorias e discutindo, em particular, o trabalho docente na função emancipadora.

No capítulo intitulado *A formação e as condições de trabalho da profissão das interações humanas nos normativos legais brasileiros*, busca-se alcançar um dos objetivos específicos elencados por meio da análise dos normativos vigentes nas legislações federais, estaduais e municipais, em editais de concursos públicos para vagas de docentes e profissionais que atuam na Educação Especial, e nas diretrizes político-administrativas que orientam a política de educação e Educação Especial. A análise foca nas atribuições, na organização e nos serviços dos docentes dessa modalidade, bem como nos impactos nas condições de trabalho e na formação, além de apresentar a historicidade das políticas de formação docente.

Em *Epistemologia e Metodologia da pesquisa*, trata-se das escolhas epistemológicas e metodológicas para a pesquisa, estabelecendo o método do Materialismo Histórico Dialético (MHD) para a construção do conhecimento científico do objeto estudado. Indica-se as abordagens e os procedimentos de coletas de dados, define-se os sujeitos da pesquisa e as metodologias na construção da amostra e instrumentos de coletas dados, o questionário e a entrevista semiestruturada, e apresenta-se os *softwares* que auxiliaram nas análises dos dados obtidos.

No último capítulo, *Análise dos dados do questionário aplicado aos Sindicatos Municipais de Trabalhadores em Educação (SIMTEDs) e aos docentes da Educação Especial de Mato Grosso do Sul*, apresenta-se as análises acerca dos dados coletados por meio dos instrumentos e procedimentos metodológicos, como os questionários e entrevistas realizadas com os representantes da FETEMS. Alcançou-se os objetivos específicos propostos na pesquisa: caracterizar os docentes da Educação Especial de Mato Grosso do Sul; comparar as condições de trabalho dos docentes efetivos com os docentes contratados; apresentar as concepções e percepções que os docentes da Educação Especial desse estado têm em relação às condições do seu trabalho em sobre as questões de intensificação, flexibilização, pauperização, proletarização e precarização; e analisar os fatores referente à atuação dos docentes em foco que influenciam em suas condições de trabalho e os desafios enfrentados que repercutem em sua qualidade de vida.

2 TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: INFLUÊNCIA NO TRABALHO E NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

O trabalho revela uma faculdade do homem que não é menos essencial do que a faculdade de pensar; embora seja menos espetacular do que a faculdade de agir, e embora esteja mais próximo da mera necessidade do que da liberdade, ela é tão essencial quanto a vida mesma. (Hannah Arendt)

Neste capítulo, intitulado *Trabalho na sociedade capitalista: influência no trabalho e nas condições de trabalho docente*, apresenta-se a fundamentação teórica relacionada às categorias trabalho, trabalho docente e condições de trabalho. Explora-se a construção histórica dessas categorias, com uma análise focalizada no trabalho contemporâneo e suas implicações no contexto do trabalho docente, destacando os efeitos nas condições de trabalho. Aborda-se a transformação do trabalho no mundo capitalista, desde a perspectiva marxista do trabalho como ato ontológico fundamental do ser social que humaniza os seres humanos até as formas de trabalho alienado e precarizado. Analisa-se as diferentes fases do capitalismo – comercial, industrial, financeira e informacional – e como a tecnologia e a globalização influenciaram essas mudanças.

2.1 O trabalho no Mundo Capitalista

Os eventos históricos que transcorreram durante os períodos da modernidade e pós-modernidade, tais como o Renascimento, a Descoberta do Novo Mundo no século XV, a Reforma Protestante no século XVI, o Racionalismo e as influências do pensamento do filósofo e matemático René Descartes no século XVII, o qual postulava que a razão constituía a única via para atingir o conhecimento e que todos os seres humanos detêm a capacidade intrínseca de raciocinar, desempenharam um papel significativo na superação do pensamento medieval e das formas tradicionais de organização social, efetuando uma ruptura com o pensamento escolástico.

Cooperando com a transmutação da sociedade, as revoluções do século XVIII, como a Revolução Francesa, de caráter político, e a primeira Revolução Industrial, de caráter econômico, que “[...] [tiveram] início com o aparecimento de máquinas movidas por energia não humana”, inauguraram um período de promessas, realizações,

progressos industriais e econômicos, alterando a forma de organização social, comercial e trabalhista (Dutra, 2013, p. 92).

Diversos pesquisadores apontam para eventos históricos e mudanças nas relações sociais como fatores determinantes para as origens do capitalismo na Europa Ocidental. Entre esses eventos, destacam-se a descoberta de novas rotas de comércio marítimo, as alterações nas relações de produção e o declínio do feudalismo no século XV, os quais resultaram em mudanças substanciais nas relações de trabalho. A ruptura entre os camponeses e a terra foi crucial para o surgimento do trabalho assalariado, tanto na agricultura quanto na indústria. Além disso, a primeira Revolução Industrial, no século XVIII, é reconhecida como um marco fundamental na consolidação e expansão do sistema capitalista na região.

As origens do capitalismo são reconstituídas de diferentes formas: alguns explicam-nas pelo crescimento do capital mercantil e do comércio exterior, outros veem sua causa na difusão das transações monetárias no interior do feudalismo pela comutação da renda e das obrigações feudais. Esse debate diz respeito à TRANSIÇÃO DO FEUDALISMO PARA O CAPITALISMO e está referido principalmente à experiência da Europa Ocidental, onde o capitalismo surgiu originalmente. Quaisquer que sejam as causas a que se atribuem tais origens, o período que vai aproximadamente do século XV até o século XVIII [...] O comércio de além-mar e a colonização realizada por monopólios autorizados pelos Estados coloniais desempenharam um papel fundamental nessa fase do capitalismo. (Dutra, 2013, p. 92).

O sistema capitalista, impulsionado pelas revoluções do século XVIII, promoveu uma metamorfose no mundo moderno e pós-moderno, que refletiu diretamente nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, distanciando cada vez mais da concepção de trabalho legitimada por Marx e Engels, como uma categoria ontológica fundamental da existência humana. “O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (Marx; 2013, p. 255-256, L. 1, cap. V).

Para Marx (2006; 2013) e Marx e Engels (2007), o trabalho é um ato ontológico fundamental do ser social que humaniza os seres humanos por desenvolver sua capacidade de transformar a natureza de acordo com suas necessidades. O conceito de trabalho para esses teóricos transcendeu a mera transformação de um objeto em alguma outra coisa, passando a ser concebido como um envolvimento profundo do trabalhador com seu objeto de trabalho, em que ambos, trabalhador e objeto, sofrem transformações simultâneas. Essa visão passou a considerar o trabalho como um

agente influente na alteração e formação da identidade do próprio trabalhador, característica única e exclusiva da humanidade.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. [...]. No final do processo do trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (Marx, 2013, p. 255-256, L. 1, cap. V).

Engels (2006) argumenta que “o trabalho criou o próprio homem”, no sentido de que a ação desenvolvida no trabalho contribuiu para a evolução física e psíquica do homem⁸, sendo uma das atividades mais primitivas da humanidade, a qual nos diferencia de outros animais por ser uma ação que é planejada, consciente, premeditada e direcionada para um objetivo. Sobre isto, Antunes (2004) enfatiza:

Só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modifica-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servi-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho. (Antunes, 2004, p. 23).

O trabalho é o princípio do processo da evolução humano, que, para Engels, ao modificar a natureza externa, utilizando suas forças corporais, com o propósito útil de sobrevivência, sendo ele organismo dessa natureza, modificará a si próprio (Antunes, 2004). Essa afirmação é compartilhada por Tonet (2004, p. 19), segundo o qual, nessa ação, há um “[...] salto ontológico do ser natural para o ser social”, sendo o trabalho o mediador “entre dois elementos, entre si heterogêneos, – consciência (teleologia) e natureza (causalidade) – que, neste processo, compõem uma unidade indissolúvel”. Saviani (2011) assim interpreta o conceito marxista de *trabalho*:

Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o

⁸ Referimos evolução do homem como sendo a evolução da humanidade.

processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura). (Saviani, 2011, p. 11).

Garcia e Moreira (2020, p. 858) afirmam que o trabalho permitiu ao homem passar da fase animal para a fase onde se manifestam as características próprias dos seres humanos, revelando a categoria fundante da humanidade como ser social. Os autores expressam o trabalho como a atividade prática primordial “[...] para compreender toda e qualquer sociedade inserida na história, pois no trabalho se encontram os fundamentos materiais da sociedade” (Garcia; Moreira 2020, p. 856).

O trabalho, na concepção marxista, é ato ontológico criador de valores de uso, elemento fundamental na vida do ser humano, essencial para a sobrevivência humana em qualquer sociedade (Marx, 1982, p. 50). Já na concepção capitalista, é ato criador de valores de troca. Tonet (2004, p. 15) evidencia uma confusão histórica entre o entendimento de troca como “[...] uma forma de intercâmbio que existiu desde que os primeiros grupos humanos entraram em contato entre si e dispunham de algum excedente”, com a troca realizada por intermédio do mercado na sociedade capitalista, que, para o autor, tem “como objetivo fundamental não atender as necessidades humanas, mas a reprodução do capital”. Citando Marx, Antunes (2009) esclarece:

O valor de uso dos bens socialmente necessários subordinou-se ao seu valor de troca, que passou a comandar a lógica do sistema de metabolismo social do capital. As funções produtivas básicas, bem como o controle do seu processo, foram radicalmente separadas entre aqueles que produzem e aqueles que controlam. Como disse Marx, o capital operou a separação entre trabalhadores e meios de produção, entre o caracol e a sua concha (Marx, 1971: 411), aprofundando-se a separação entre a produção voltada para o atendimento das necessidades humano-sociais e as necessidades de autorreprodução do capital. (Antunes, 2009, p. 178).

Para Marx e Engels (2007), a produção da vida aparece como uma relação natural, de um lado, e, de outro, a relação social, no sentido da cooperação de vários indivíduos, que é próprio de uma força produtiva. Sendo assim, “[...] a soma das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona o estado social e que, portanto, a ‘história da humanidade’, deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e das trocas” (Marx; Engels, 2007, p. 34).

Apreender as transformações ocorridas na sociedade é compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho. “A cada época, um determinado modo de

produção está ligado a um modo de organização das relações sociais (religiosas, políticas, administrativas, financeiras, etc)” (Garcia; Moreira, 2020, p. 858).

Garcia e Moreira (2020, p. 860) identificam o ponto central na mudança profunda e contínua na sociedade, quando ocorre a inserção das tecnologias no mundo do trabalho, decorrente da primeira Revolução Industrial, impondo à indústria “a consolidação econômica do capitalismo e sua ideologia de dominação”. Para Engels, ao se criar novas formas tecnológicas utilizadas na ampliação da produção industrial, o homem não imaginava o impacto social e político que isso acarretaria:

Os homens que nos séculos 17 e 18 haviam trabalhado para criar a máquina a vapor não suspeitavam que estavam criando um instrumento que, mais do que nenhum outro, haveria de subverter as condições sociais em todo mundo e que, sobretudo na Europa, ao concentrar a riqueza nas mãos de uma minoria e ao privar de toda a propriedade a imensa maioria da população, haveria de proporcionar primeiro o domínio social e político à burguesia e depois provocar a luta de classes entre a burguesia e o proletariado [...]. (Antunes, 2004, p. 25).

Na divisão da população em classe dominante, “a burguesia”, e classe dominada, “os proletariados”, os interesses da primeira passam a ser a produção e o lucro a qualquer custo, não se limitando em gerar a miséria da classe dominada, mas produzindo e ampliando a desigualdade social, que é a “expressão mais acabada no modo de produção capitalista” (Antunes, 2004, p. 26). Essa divisão consolidou a separação entre trabalhador e meios de produção, reduzindo a força de trabalho e a natureza à propriedade privada dos meios de produção capitalista (Garcia; Moreira, 2020, p.858), ocasionando o distanciamento da concepção antológica do trabalho defendida por Marx e Engels como uma categoria fundamental da existência humana e vetor do “processo de humanização”.

Na sociedade capitalista, o trabalho passa a ser uma atividade de exploração e concorrência, que predispõe um “crescente individualismo possessivo” e competitividade desenfreada, naturalizando e até mesmo incentivando essas atitudes, o que descaracteriza o ser humano, retirando sua gênese de ser social. Garcia e Moreira (2020, p. 863) ainda afirmam que “Sem trabalho e sem salário, para o capital, o ser humano sequer existe”. Para os autores, o trabalho assume caráter de “trabalho alienado”. Enquanto o trabalho, na sua concepção ontológica, contribui para evolução da humanidade, o trabalho alienado nutre a desumanidade.

A perspectiva de Marx (2011) sobre o trabalho destaca sua importância central na existência humana. Contudo, no contexto do capitalismo, o trabalho, muitas vezes, se torna alienado, transformando-se primordialmente em um meio para suprir necessidades econômicas, ao invés de ser uma expressão plena das capacidades e aspirações humanas. De acordo com Antunes (2018), em “O Privilégio da Servidão”, há uma dinâmica contraditória inerente ao ato de trabalhar na contemporaneidade. Esse processo simultaneamente emancipa e aliena, humaniza e subjuga, liberta e escraviza. O grande desafio consiste em conferir um significado “autoconstituente ao trabalho humano” (Antunes, 2018, p. 26), de modo a infundir sentido não apenas à nossa vida profissional, mas também à nossa existência fora do ambiente de trabalho.

Os capitalistas – “a burguesia” – lucram muito; em contraponto, a maioria da população se limita à pobreza remanescente. Marx e Engels (2007) destacaram a exploração dos trabalhadores assalariados, denunciaram a situação precária de longas jornadas, baixos salários e alienação dos trabalhadores com seus produtos e processos.

István Mészáros (2006), no livro “A teoria da alienação em Marx”, interpreta o conceito de alienação em quatro aspectos principais:

- a) *O homem está alienado com a natureza.* Mészáros explica que o trabalhador expressa a relação com o produto do seu trabalho e com o mundo sensível exterior, de forma estranha. Marx chama esse princípio como “estranhamento da coisa”.
- b) *O homem está alienado de si mesmo (de sua própria atividade).* Mészáros relata que o trabalhador expressa a relação com sua própria atividade como uma atividade alheia que não lhe oferece satisfação em si e por si mesma, mas apenas pelo ato de vendê-la a outra pessoa. Marx chama esse princípio de “auto- estranhamento”.
- c) *O homem está alienado do seu ser genérico (seu ser como membro da espécie humana).* Mészáros descreve que esse princípio está relacionado à ideia de que o objetivo do trabalho consiste na objetivação da vida da espécie humana. A alienação no trabalho transforma o “ser genérico do homem” em algo

estranho a ele mesmo, tornando-o um mero meio para sua existência individual. Essa característica não apenas está implícita nas duas anteriores, mas também se manifesta como expressão das relações humanas subjacentes. A próxima característica, por sua vez, representa uma expressão das duas primeiras, estabelecendo, assim, uma interconexão entre esses aspectos do fenômeno da alienação.

d) *O homem está alienado do homem (dos outros homens).* Mészáros explica que, nesse princípio, Marx levou em conta o estranhamento das coisas e auto estranhamento a respeito do homem com a humanidade uma alienação da “condição humana”.

Marx entende o conceito de alienação como “as manifestações do estranhamento do homem em relação a natureza e a si mesmo” (Mészáros, 2006, p. 21), sendo a alienação do trabalho a origem de todo o complexo de alienações. Desta forma, Marx e Engels (2007) procuraram compreender as novas relações sociais que surgiram com as transformações no mundo do trabalho e apontaram para a consolidação da burguesia como a classe dominante na sociedade que controlava o poder econômico e político através do controle dos meios de produção, e a do proletariado, que vende sua força de trabalho para garantir sua existência.

Assim, no capitalismo, o trabalho passou a ser entendido como uma atividade de produção voltada não para a realização humana enquanto valor coletivo, mas, sim, para a obtenção da chamada mais-valia, o excedente produzido pelo trabalhador e apropriado pelos capitalistas. Segundo Lima (2013), é uma atividade de produção alienada e alienante, em que o trabalhador vende a sua força de trabalho para sobreviver, deixando de ser o dono de sua produção. Essa coisificação da força de trabalho o transforma em mercadoria.

Após o advento da sociedade capitalista, houve uma série de mudanças abrangentes em aspectos econômicos, políticos, sociais, ideológicos e culturais, geradas pela dinâmica do capital. Essas transformações promoveram profundas desigualdades sociais. Com o avanço da tecnologia, emergiu uma divisão entre o trabalho manual e intelectual, o que conferiu maior controle aos gestores e aprofundou

ainda mais o abismo social existentes. Essas transformações acarretaram em uma divisão social do trabalho – para Marx e Engels (2005), constituiu-se a classe dominante, a “burguesia”, e a dominada, os “proletariados”. Segundo os autores, a tensão entre esses dois polos desencadeou a luta de classes (Marx; Engels, 2005).

O capitalismo evoluiu ao longo de fases e etapas caracterizadas por transições, crises, superações, reformulações e expansões. A primeira delas foi a fase comercial, que se originou durante as grandes navegações dos séculos XV a XVIII. Em seguida, ocorreu a fase industrial, que teve início com a Revolução Industrial na segunda metade do século XVIII. Na era contemporânea, houve o advento da fase financeira e, mais recentemente, a fase do capitalismo informacional, ambos como resultado do avanço da tecnologia e da expansão da globalização.

Em cada uma dessas fases, o trabalho sofreu transformações substanciais, tornando-se mais precário, devido a uma série de mudanças nos meios de produção que atendiam às novas demandas do capital. Na fase comercial, o modelo de produção era manufatureiro, com produção artesanal fragmentada em oficinas. Na fase industrial, as máquinas mecanizadas surgiram, substituindo os artesãos por operários, e o trabalho tornou-se ainda mais fragmentado e acelerado, consolidando a “separação entre os trabalhadores e os meios de produção” (Marx, 1971, p. 411).

Na fase do capitalismo financeiro, as instituições financeiras assumiram significativo controle sobre a economia, consolidando a globalização dos mercados. Isso ocorreu paralelamente ao surgimento de tecnologias automatizadas e a uma maior fragmentação no processo de produção. Tal evolução estimulou as grandes empresas a adotarem modelos flexíveis, incluindo a terceirização de parte de sua produção (Goerck, 2009; Cardoso, L., 2011; Ferreira; Vicente, 2016; Dörre, 2015).

Como consequência dessas mudanças, observa-se o surgimento do desemprego estrutural, consequência das mudanças estruturais na economia, um aumento no trabalho informal, jornadas de trabalho mais longas, além de reduções nos salários e nos benefícios dos trabalhadores. Esses são traços distintivos do que se tornou conhecido como trabalho precarizado.

“Capitalismo informacional” é um termo cunhado pelo sociólogo espanhol Manuel Castells em 1996, que caracteriza um capitalismo em que novas tecnologias, agora informatizadas, como os sistemas computadorizados e robôs com inteligência artificial, são implantados na linha de produção, substituindo o trabalho humano, ao

qual Marx chama de “trabalho vivo”, pelo “trabalho morto”, referente ao trabalho realizado por máquinas. Como observado por Antunes (2008, p. 21), isso levou a um “[...] desemprego explosivo, precarização estrutural do trabalho, rebaixamento salarial, perda de direitos, etc.”

Antunes (2018), em *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*, desmistifica uma crença anterior de décadas atrás de que a sociedade digitalizada e altamente informatizada resultaria em empregos estáveis, seguros, bem remunerados e mais satisfatórios para os trabalhadores. O autor argumenta que essa concepção é uma ilusão, carecendo de fundamentos na realidade. Pelo contrário, o que ocorreu foi oposto do que era amplamente promulgado:

Em pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego. [...] aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando. (Antunes, 2018, p. 24).

O cenário atual é marcado por instabilidade e insegurança no âmbito trabalhista. Exemplo disso é o trabalho do tipo “contrato de zero hora”, que surgiu no Reino Unido. Nesse tipo de trabalho, não há um contrato empregatício; trata-se de um trabalho sob demanda, ou seja, os trabalhadores são acionados apenas quando há demanda por seus serviços. Como Antunes (2018, p. 23) esclarece, essa situação é explorada pelas corporações, resultando na expansão da “uberização”⁹, no aumento da “pejotização”¹⁰ e no surgimento de uma nova forma de trabalho denominada de “escravo digital”.

O trabalho estável e regulamentado, que garante direitos trabalhistas, está se tornando cada vez menos comum no mundo do trabalho. Em contrapartida, estão se

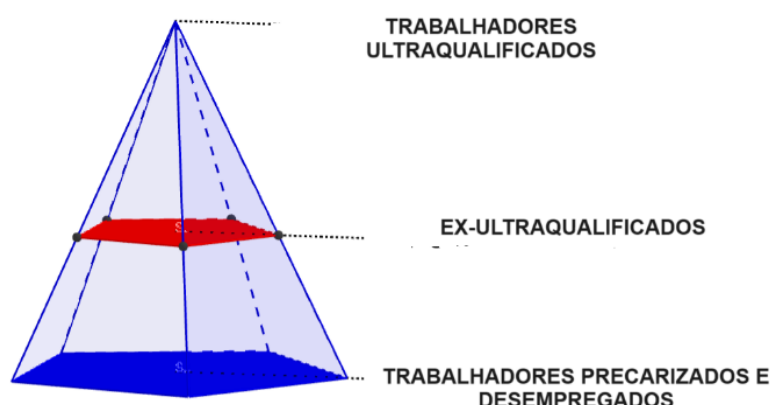
⁹ “Tom Slee, economista britânico-canadense, autor de *Uberização: a nova onda do trabalho*, tornou-se um dos principais estudiosos do problema gerado pelas corporações digitais” (Silva 2019, p. 230).

¹⁰ O conceito de *pejotização*, segundo Antunes (2018, p. 23), se refere “a pessoa jurídica PJ”, que é falsamente apresentada como “trabalhador autônomo”, visando mascarar relações de assalariamento efetivamente existentes e, desse modo, burlar direitos trabalhistas.

alastrando cada vez mais as formas de trabalho terceirizado, flexibilizado, digital, *online*, ocasional, intermitente, informal e autônomo (Antunes, 2018).

Segundo Antunes (2018, p. 82), no capitalismo financeirizado da era informacional, a estrutura da pirâmide social do mundo do trabalho se divide em segmentos conforme a Figura 1:

Figura 1 – Pirâmide social do mundo do trabalho



Fonte: Elaborado pela autora com base em Antunes (2018, p. 82)

No topo da pirâmide, situam-se os trabalhos “ultraqualificados” que atuam no âmbito informacional, das chamadas tecnologias de informação e comunicação; na base da pirâmide, consta a “precarização e o desemprego”, ambos estruturais, gerando uma força sobrando de trabalho monumental e impossível de ser incorporada pelo capital. Na faixa intermediária estão os trabalhadores que anteriormente eram considerados “ultraqualificados”, e se encontram sem trabalho devido a encerramentos, transferências ou incorporações de empresas (Antunes, 2018). Esse novo desenho da sociedade do trabalho, segundo Antunes (2018, p. 32), sustenta a hipótese de que “[...] há uma nova morfologia da classe trabalhadora; dela sobressai o papel crescente do novo proletariado de serviços da era digital”.

Antunes (2018, p. 55) destaca que a crise financeira que abalou o sistema capitalista em 2008 desencadeou uma expansão notável do processo de precarização estrutural do trabalho. Tal característica, já em curso desde a década de 1970, durante a reestruturação produtiva do capital no âmbito global, tornou-se ainda mais acentuada com os avanços na Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs). Esse período testemunhou o surgimento e a ampliação significativa de uma nova classe de trabalhadores na era digital, denominada como o “novo proletariado do serviço”, que,

na análise do autor, poderia ser comparado a uma forma de “escravidão digital em pleno século XXI” (Antunes, 2018, p. 30).

Para Antunes (2018), a principal repercussão do proletariado emergente sobre o mundo do trabalho consiste nas crescentes substituições do trabalho vivo pelo trabalho morto, com a produção sendo cada vez mais feita por robôs e máquinas digitais. Essa evolução resultou na eliminação de uma quantidade substancial de mão de obra, levando ao aumento do desemprego estrutural. Os trabalhadores que conseguem obter emprego nesse contexto enfrentam condições de “superexploração da força de trabalho” (Antunes, 2018, p. 56).

Concordando com Antunes (2018), Dantas *et al.* (2020, p. 46) apontam para uma nova fase do capitalismo, onde a propriedade intelectual se torna central no processo de acumulação e apropriação de capital. Para os autores, até Marx não poderia prever que o capital se apropriaria do intelecto geral, representando não apenas uma “sociedade da informação”, mas, sim, um estágio mais avançado do capitalismo, que resultará em uma revolução ameaçadora para o trabalho:

Uma nova “revolução”, denominada “4.0”, ameaça liquidar as últimas frentes de trabalho redundante como as ainda agitadas na indústria têxtil. Cresce uma população excedente “global”, sem valor de uso para a acumulação. O capital não sabe o que fazer com ela. Talvez isso seja explícito o que já vem sendo chamado de “necropolítica”, o extermínio da população “sobrante” (Dantas *et al.*, 2020, p. 54),

De acordo com Enguita (1989), o capitalismo e a industrialização foram responsáveis consideravelmente pelo aumento da riqueza, mas também pelo aumento da miséria. A conjuntura atual é de milhões de pessoas vivendo abaixo do nível de subsistência. Em concordância, Silva (2019, p. 230) considera que, diante do cenário atual do capitalismo financeirizado da era informacional, o crescente desemprego enfraquece o vínculo empregatício e um número cada vez maior de trabalhadores aceita acordos contratuais precários.

Há diversos tipos de acordos que se enquadram nesse modelo, e um deles tem crescido no Brasil: a vinculação a aplicativos como a Uber. Silva (2019) destaca que essa empresa opera globalmente, envolvendo milhões de trabalhadores, e seu modelo tem o potencial de se disseminar por várias esferas das relações de trabalho, inclusive na educação pública. Isso revela que as mudanças históricas no mundo do trabalho também afetam o trabalho docente, tema abordado a seguir.

2.2 Trabalho docente e a função emancipadora

Nesta seção, discute-se o trabalho docente, suas ambiguidades e contradições, que oscilam entre o profissionalismo e a proletarização. Ao longo da história, a profissão docente tem seguido um caminho em direção à profissionalização, embora enfrente desafios e pressões constantes, particularmente diante das transformações decorrentes das reformas educacionais da década de 1990. Assim, aborda-se a profissão docente como agente na emancipação humana.

2.2.1 Trabalho docente

Paro (2018) explora os distintos papéis e perspectivas que cercam o trabalho docente contemporaneamente. O autor destaca a dicotomia entre o professor enquanto artesão, caracterizado por sua autonomia e habilidade na produção de conhecimento e práticas pedagógicas, e o professor enquanto operário, submetido a um conjunto de regras e diretrizes que refletem a influência crescente dos organismos internacionais que moldam os currículos educacionais. Tal imposição de regras e padrões restringe a liberdade e a criatividade do professor, limitando sua capacidade de adaptação e personalização do ensino às necessidades individuais dos alunos, o que, no caso dos alunos com deficiência, é ainda mais importante para sua inclusão e acessibilidade curricular.

O professor, frequentemente, ocupa uma posição intermediária entre esses dois polos, porquanto a educação é uma atividade intrinsecamente complexa, que demanda tanto habilidades artesanais quanto a adesão a normas e regulamentações específicas. No entanto, quando a dimensão operária prevalece sobre a artesã na atuação docente, as influências capitalistas se tornam predominantes no contexto educacional, uma preocupação que vem ganhando cada vez mais destaque nas pesquisas (Paro, 2018).

No Brasil, a investigação sobre o trabalho educativo é um tema relativamente recente e controverso no que concerne à natureza do trabalho docente nas relações capitalistas. Segundo Hypolito (2020):

Os estudos sobre o desenvolvimento histórico do trabalho docente são recentes, pelo menos no Brasil, e revelam visões e abordagens diferentes

quanto às interpretações e aos aspectos a serem analisados. Muitas dessas diferenças teóricas são trazidas de outros debates e estudos da Sociologia, especialmente da Sociologia do Trabalho e da Sociologia da Educação. (Hypolito, 2020, p. 37).

Após a década de 1970, pesquisadores passaram a abordar de maneira mais crítica as escolas como locais de trabalho e os docentes como trabalhadores. Nesse processo, a realidade do trabalho escolar e do trabalho docente começou a ser concebida como uma atividade submetida às influências do capitalismo, rompendo, assim, com as análises tradicionais que apreendiam a docência de forma idealista e romântica, como uma vocação, um sacerdócio ou uma missão, negligenciando as dimensões materiais e concretas do trabalho docente.

Várias interpretações do trabalho docente surgiram e influenciaram as abordagens sobre o/a professor/a como trabalhador/a. Algumas defendem a tese da proletarianização do trabalho docente, enquanto outras a rejeitam. Há interpretações que compreendem o trabalho docente para além do modelo fabril e aquelas como a de Apple (1995) e Giroux (1997), que consideram o professor/a como um intelectual.

Para o Giroux (1997), os professores devem ser mais do que transmissores de informações e conteúdo acadêmico; devem ser “intelectuais transformadores” que desafiam as estruturas de poder e promovem a reflexão crítica entre os alunos, incentivando o pensamento crítico, a participação democrática e a conscientização social, preparando-os para compreender e questionar as complexidades sociais.

A profissão docente é caracterizada por ambiguidades e contradições, oscilando entre o profissionalismo e a proletarianização. Os professores são, ao mesmo tempo, profissionais qualificados e especializados, mas sujeitos a condições de trabalho precárias, falta de autonomia, baixa remuneração e desvalorização profissional, que são traços comuns das ocupações proletárias (Enguita, 1991).

Enguita (1991) identifica características que definem o profissionalismo docente, tais como conhecimento especializado, formação e qualificação, possui código de ética profissional, possui autonomia em suas práticas pedagógicas, busca contínua pelo desenvolvimento profissional e responsabilidade profissional. Apesar dessas características profissionais, Enguita (1991, p. 46) argumenta que a docência pode ser influenciada por elementos que a aproximam de ocupações mais proletárias.

Segundo Enguita (1991, p. 46), “A proletarianização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus

meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade”. Esse processo de proletarização na docência tem sido historicamente intensificado, e “[...] os docentes encontram-se submetidos a processos cuja a tendência é a mesma para a maioria dos trabalhadores assalariados: a proletarização” (Enguita, 1991, p. 47). Oliveira (2010, p. 21) concorda que proletarização do trabalhador da educação é vista como a perda do controle sobre o processo de trabalho, em contrapartida, a profissionalização é apresentada como garantia de “[...] um estatuto profissional que levasse em conta a autoregulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc.”.

Enguita (1991) destaca algumas mudanças históricas na profissão docente que contribuíram para o processo de proletarização, tais como condições de trabalho precárias, caracterizadas por baixos salários, longas jornadas, alta carga de trabalho e falta de segurança no emprego. Além disso, ressalta a limitação da autonomia profissional devido à implementação de currículos rígidos e padronizados, com ênfase em testes e avaliações padronizadas. Destaca também a centralização de políticas educacionais, a falta de influência na tomada de decisões educacionais, uma carga de trabalho burocrático excessiva e desvalorização da profissão e do papel dos professores na sociedade (Enguita, 1991).

Apesar de reconhecer a presença do fenômeno da proletarização no contexto docente, Enguita (1991) ressalta elementos que são identificados como característicos do profissionalismo. Os docentes, conforme observado pelo autor, não adotam uma postura passiva diante da proletarização; ao contrário, procuram preservar características típicas dos grupos profissionais, tais como autonomia dentro da sala de aula e prestígio social (Enguita, 1991).

Nesse sentido, Enguita (1991, p. 50) concebe que a categoria docente se move em um lugar intermediário e contraditório entre os dois extremos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, caracterizando, assim, uma posição de “semiprofissão”, e a “[...] reivindicação do reconhecimento de seu profissionalismo por parte dos docentes deve ser entendida, de acordo com estas coordenadas, como uma expressão sintética de sua resistência à proletarização” (Enguita, 1991, p. 51). Hypolito (2020) concordando com Enguita (1991), relata:

Tanto os professores e as professoras lançam mão do profissionalismo para resistir a processos proletarizadores, pois historicamente nenhuma categoria

profissional aceitou processos semelhantes sem resistência, quanto a proletarização tem conduzido os/as profissionais do ensino a processos desqualificadores. Muitas vezes ouve-se falar na necessidade de uma profissionalização docente; muitos/as defendem a ideia de que grande número de problemas da educação seriam solucionados com uma boa profissionalização, entendida como formação mais sólida, etc. Outros/as sustentam que a perda de prestígio social que os/as professores/as experimentam neste momento pode ser recuperada. (Hypolito, 2020, p. 126-127).

Contribuindo com essa percepção, Oliveira (2010, p. 18) observa que, de maneira geral, há uma aceitação relativa "[...] de que o magistério constitui-se como um corpo de trabalhadores que historicamente tem se orientado rumo à profissionalização". Segundo a autora, a "[...] primeira grande luta pela profissionalização do magistério esbarra no estatuto funcional que, por meio da conversão dos professores em servidores públicos, retira-lhe a autonomia e autocontrole sobre seu ofício" (Oliveira, 2010, p. 18).

Hypolito (2020, p. 34) assevera que a formação e expansão de um sistema educacional público, fundamentado em ideais liberais e seculares, em paralelo ao avanço do capitalismo e do processo de industrialização e urbanização, representou, por um lado, a aspiração pela profissionalização dos professores, e, por outro, o controle estatal sobre esses profissionais, com a consolidação em trabalho assalariado e burocrático.

Em concordância, Oliveira (2010, p. 19) relata que a profissionalização cresce na educação brasileira na proporção em que se amplia o acesso aos sistemas escolares, sendo

[...] um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se. (Oliveira, 2010, p. 19).

A autora sustenta que a ambiguidade entre o profissionalismo e a proletarização resulta na formação da identidade profissional. Apesar das tentativas de profissionalização, os professores enfrentam um processo contínuo de perda de autonomia e controle sobre seu trabalho, o que intensifica a crise de identidade e favorece a desprofissionalização (Oliveira, 2010).

A profissão docente tem enfrentado pressões e transformações devido às novas regulações decorrentes das reformas educacionais iniciadas no ano de 1990. Oliveira (2010) argumenta que os padrões de organização educacional resultantes dessas mudanças podem estar moldando um novo perfil de trabalhador docente e uma nova identidade profissional.

A busca pela preservação da autonomia e do prestígio social, como destacado por Enguita (1991), molda não apenas a identidade do/a professor/a, mas também suas condições de trabalho. Curado, K. (2011), ao referenciar Enguita (1991) sobre a questão de profissionalização docente, conclui que o autor

[...] vê aqueles que exercem o trabalho docente como sujeitos ativos nas relações sociais de trabalho. Essas formas de resistência são desenvolvidas de maneira individualizada, dificultando uma ação coletiva de transformação de tais condições de trabalho, muitas vezes alienantes que, porém, podem ser o germe de formas solidárias e coletivas de enfrentamento. (Curado, K., 2011, p. 18).

Na entrevista realizada em 25 de janeiro de 2024, de forma presencial na sede da FETEMS, dialogou-se com os representantes da federação, o Presidente e a Vice-Presidenta. Durante a conversa, o Presidente da FETEMS, destacou sua preocupação com a falta de reconhecimento dos professores em relação à importância de uma ação coletiva e organizada em parceria com o sindicato:

[...] existe hoje no Brasil e no mundo um problema para o movimento sindical da filiação de forma geral, que é o seguinte: é uma ideia neoliberal de extrema direita de que sindicato é um atraso, que atrapalha e não é preciso. São pessoas que vendem a ideia de que "eu sou bom, eu me basto, eu me faço, eu não preciso do coletivo". Isso tem crescido muito no mundo. A desfiliação dos sindicatos tem crescido muito no mundo. O efeito Trump nos Estados Unidos, onde ele simplesmente acabou com a representatividade sindical dentro das indústrias, espalhou-se pelo mundo, inclusive na Europa. Atualmente, no serviço público, temos uma filiação razoável, chegando a 60%, 65%, mas, de forma geral, os sindicatos hoje estão com filiação abaixo de 20% [...] essa é uma preocupação nossa com nossos professores terceirizados, pois eles não acham necessário estar nos sindicatos. (Informação verbal, 2024).

Freire (1997) relata a importância de construir coletivamente essa resistência na defesa do direito à liberdade docente, à expressão, a condições de trabalho adequado, a tempo livre e remunerado para a formação contínua, bem como à crítica às autoridades sem receio de punição.

A Vice-Presidenta da FETEMS, compartilhou percepções semelhantes às expressas por Freire (1997) ao abordar a consciência docente diante dos desafios de precarização do trabalho docente. Ela ressaltou que os educadores têm força para mudar a situação: “É preciso que eles entendam que têm essa força e importância nesse papel da mudança, da revolução. Só vai acontecer a partir de quem está. Eu penso, é do coletivo” (Informação verbal, 2024).

Em “Trabalho Docente, Classe Social e Relação de Gênero”, Hypólito (2020) destaca o embate ideológico entre uma concepção de trabalho docente influenciada pela Igreja, concebida como sendo vocação, sacerdócio ou missão, distanciando-se da concepção de profissionalismo docente. O autor alinha essa concepção romântica da docência ao caráter de precarização e à alienação do trabalho. A postura crítica dessa concepção, segundo o autor, teve início entre 1830 e 1848 com o movimento de professores, os quais “[...] se caracterizavam pela adoção de princípios liberais; pela luta por organização profissional e especialização de funções; pela rejeição das funções não escolares; pela busca de autonomia da categoria [...]” (Hypólito, 2020, p. 30). Essa busca evidencia a qualificação, a consciência política e a melhoria das condições de trabalho, visando o reconhecimento profissional.

Para Hypólito (2020), analisar o profissionalismo sem considerar as condições materiais que levam à desprofissionalização pode resultar em um romantismo idealista. Destaca que os processos de profissionalização e desprofissionalização têm raízes em bases materiais, como econômicas, políticas, históricas e culturais.

Não é possível discutir-se profissionalização sem discutir as formas concretas de organização do trabalho, sob pena de atribuir-se a responsabilidade desses processos aos próprios/as docentes. É certo que essas condições materiais são construídas por relações sociais e, portanto, também podem ser negadas e modificadas nas próprias relações de trabalho que se estabelecem a partir da experiência do cotidiano e da cultura escolar. Assim, os processos de profissionalização e/ou desprofissionalização, qualificação e/ou desqualificação e/ou re-qualificação são resultantes de todas essas mediações. (Hypólito (2020, p. 127-128).

Nem os professores são responsáveis pela desprofissionalização, nem os dirigentes desqualificam deliberadamente o trabalho escolar, sugere Hypólito (2010). Assim, discutir o trabalho docente requer uma análise aprofundada das formas concretas de sua materialização dentro da escola e da sala de aula. Somente dessa

maneira será possível compreender como a materialidade dos fenômenos sociais permeia e influencia essa instituição e seus profissionais.

No âmbito de profissionalização e proletarização insere-se o trabalho docente, que, segundo Hypólito (2010), abrange todas as ações, objetivas e subjetivas, relacionadas à organização, planejamento e avaliação em diferentes instituições escolares, em todas as modalidades de ensino, tanto no contexto da sala de aula (trabalho pedagógico) quanto na esfera da organização escolar (gestão do trabalho).

Para Hypólito (2020), esse modelo de interpretação do trabalho docente deve considerar categorias como a natureza do trabalho, a classe social, as relações sociais e de gênero, a fim de se aproximar da realidade do trabalhador docente. Contudo, o autor reconhece que tal modelo não pode capturar toda a complexidade do trabalho docente, mas é uma forma interpretativa da realidade desse profissional na contemporaneidade, concepção anteriormente asseverada por Oliveira (2004):

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. Mudam também os enfoques teórico-metodológicos [...]. (Oliveira, 2004, p. 1132).

Em *A desgenerificação do trabalho nas novas configurações do capitalismo: implicações para pensar o trabalho docente*, Scherer (2019) destaca as transformações no trabalho docente influenciadas pelas principais implicações das metamorfoses no mundo do trabalho no capitalismo recente, e também pela crescente influência do neoliberalismo no Brasil. Isso sinaliza para a emergência dos novos perfis profissionais exigidos no contexto atual, que podem ser concebidos a partir do conceito de "desgenerificação do trabalho", associado a Morini (2008).

Scherer (2019) configura uma nova relação do docente com o seu trabalho. Um dos elementos centrais desse processo de "desgenerificação do trabalho" é a eliminação da divisão estabelecida entre tempo de trabalho e tempo livre, resultando em um trabalho intensificado. Além disso, há um aumento da jornada de trabalho sem um reconhecimento formal, intensificando e auto-intensificando o trabalho, pensamento compartilhado por Oliveira (2004, p. 1127), que afirma: "Tais mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação

do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação [...] em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores”.

Outro aspecto relevante observado por Scherer (2019) é o aumento das funções e responsabilidades docentes. Isso se reflete na ampliação da jornada de trabalho dos docentes e na adoção de novas formas de gestão, configurando um trabalho e trabalhador flexíveis; mudanças que implicam na dinâmica do trabalho docente na contemporaneidade. Esses elementos são cruciais para compreender como o trabalho docente pode ou não desempenhar uma função emancipadora.

2.2.2 Função emancipadora do trabalho docente

A emancipação humana é um dos princípios fundamentais na filosofia de Paulo Freire, e a noção de uma educação emancipadora pressupõe, em primeiro lugar, estabelecer um processo de emancipação humana (CNTE, 2020).

Saviani (2017) explora a perspectiva de Marx sobre a emancipação humana, destacando a diferença entre a emancipação política e a verdadeira emancipação humana, em que a emancipação política, no contexto da sociedade civil-burguesa, reduz o ser humano a um membro da sociedade civil, a um indivíduo egoísta, a uma pessoa moral e a um cidadão abstrato. Essa forma de emancipação não é suficiente para alcançar a verdadeira emancipação humana que supera a divisão entre o indivíduo egoísta e o cidadão abstrato.

Em concordância, Tonet (2010) argumenta que a emancipação política, evidenciada pela cidadania e pela democracia, representa, indiscutivelmente, uma forma de liberdade superior àquela presente na sociedade feudal, contudo, ao preservar as bases da desigualdade capitalista, permanece, ainda assim, uma liberdade essencialmente limitada. Segundo Saviani (2017):

[...] a passagem da emancipação política à emancipação humana ou a passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade não ocorrerá espontânea e automaticamente. Sua efetivação depende da intervenção prática dos homens direcionada ao atingimento dessa finalidade, pois são os homens que fazem a história. (Saviani, 2017, p. 7).

A emancipação humana implica na libertação da exploração e alienação presentes na sociedade capitalista, as quais limitam o pleno desenvolvimento humano. A educação representa essa intervenção prática capaz de alcançar a

verdadeira emancipação humana, sendo agente de transformação e ascensão social. Para o autor supracitado, a verdadeira emancipação só será alcançada quando as estruturas sociais, econômicas e políticas colocarem o ser humano acima dos interesses do capital (Saviani, 2017).

Essa proposta, frequentemente enfatizada por Paulo Freire em diversas de suas obras, incorpora o conceito de autonomia, central na Pedagogia da Autonomia. Entende-se que a "educação libertadora" é um dos instrumentos capazes de promover a emancipação e a autonomia do ser humano, uma educação que, desprovida das formas alienadas e alienantes, se torna uma força de transformação e libertação, como expresso por Freire (2007, p. 44): "Educação que, despojada de sua vestimenta específica, seja uma força de mudança e libertação".

A educação libertadora e emancipadora proporciona condições tanto ao discente como para o docente se assumirem como sujeitos de sua própria história e construtores de uma sociedade justa, equilibrada e igualitária, libertando-se das amarras do determinismo histórico e das formas de opressão e exclusão sociais (Mariani; Carvalho, 2009).

O processo de emancipação humana através do trabalho docente ocorrerá se o trabalho docente for emancipado. Apenas aquele que alcançou a emancipação tem a capacidade de se tornar um agente de emancipação.

A emancipação do trabalho representa um passo crucial para a emancipação humana, implica na superação das formas de exploração, alienação e opressão presentes no modo de produção capitalista. Saviani (2017), ao destacar que a emancipação do trabalho vai além da mera emancipação política, considera essa condição como fundamental para a completa emancipação humana.

No contexto do trabalho docente, essa emancipação implica garantir condições mais justas, incluindo carga horária adequada de trabalho e de hora atividade, recursos pedagógicos apropriados, oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional, acesso a materiais educacionais atualizados e apoio para o aprimoramento das habilidades ao longo da carreira e autonomia profissional.

Além disso, acrescenta-se instalações adequadas e um ambiente de trabalho seguro que promova a saúde física e mental dos profissionais, bem como um salário digno. A autonomia na prática pedagógica e a liberdade para tomar decisões

educacionais são condições necessárias para desempenhar uma função emancipadora no âmbito do trabalho docente.

Ivo Tonet (2019), em seu artigo intitulado *A formação de professores e a possibilidade da emancipação humana*, aborda três perguntas fundamentais para a discussão: o que constitui a emancipação humana, se é possível alcançá-la e quais são as condições fundamentais para efetivá-la. O autor, de maneira clara, expõe:

Emancipação humana, no sentido marxiano do termo, é uma forma de sociabilidade na qual todos os indivíduos serão plenamente livres, isto é, uma forma de sociedade em que os homens serão, efetiva e o mais plenamente possível, senhores da sua história.[...] para que os homens sejam efetivamente livres, faz-se necessária uma base material que lhes propicie o acesso aos bens – materiais e espirituais – necessários à satisfação das suas necessidades e, com isso, à sua plena realização como membros do gênero humano. (Tonet, 2019, p. 7-8).

Tal aspecto implica na superação das formas de opressão e alienação próprio do sistema capitalista. Alcançar a emancipação humana é possível quando se for capaz de atender todas as necessidades humanas materiais e imateriais. Para Tonet (2019), a emancipação humana é possível, porém, ela não é fácil de se alcançar:

[...] se entendermos que são exclusivamente os homens que fazem a história, não há, em princípio, nenhum obstáculo a que se construa uma sociedade plenamente emancipada. Afinal, foram os homens os responsáveis únicos pela comunidade primitiva, pelo escravismo, pelo feudalismo e pelo capitalismo. Por que não poderiam eliminar o capitalismo e construir uma sociedade comunista? Todavia, é importante observar que possibilidade, mesmo que real, não é, de modo nenhum, sinônimo de inevitabilidade e nem mesmo de algo fácil. É apenas possível. (Tonet, 2019, p. 8).

Ivo Tonet (2019), baseando-se Marx, aponta que uma "sociedade plenamente emancipada" é aquela que alcança um equilíbrio entre o tempo destinado ao trabalho e o tempo livre reservado ao desenvolvimento das habilidades humanas, o que remete ao conceito ontológico de *trabalho* oriundo da filosofia de Marx e Engels.

Desta forma, uma sociedade verdadeiramente emancipada é aquela em que as pessoas têm a oportunidade não apenas de trabalhar por um período longo e cansativo com rendimentos que mal suprem suas necessidades básicas, mas também tenham tempo e oportunidades de se constituir como seres humanos plenos, com direito a cultura, lazer, saúde e educação.

Na terceira questão explorada por Tonet (2019) – "Quais as condições essenciais para a sua efetivação?" – são identificadas duas condições fundamentais para concretizar a emancipação humana. A primeira delas é a necessidade de um avançado desenvolvimento das capacidades produtivas, que permita a produção abundante de riqueza acessível a todos. Conforme salientado pelo autor, "Não há emancipação humana possível assentada sobre uma base material pobre ou miserável" (Tonet, 2019, p. 8).

A segunda condição concentra-se no protagonismo do proletariado como agente central nesse processo. Reconhecido como um agente revolucionário, conforme frequentemente descrito por Marx e Engels, o autor enfatiza que esse grupo possui a capacidade de transcender o sistema capitalista e realizar as ações necessárias para a emancipação humana, argumentando que "[...] apenas ele tem uma contradição absolutamente antagônica com o capital" (Tonet, 2019, p. 9).

Para alcançar esse propósito, como indicado por Ivo Tonet (2019), é imperativo que o proletariado busque meios apropriados, tanto teóricos quanto práticos, destacando, assim, o papel crucial da educação como um desses meios.

Tonet (2019) questiona se é possível, dentro do sistema capitalista no qual o Estado se torna mínimo para os trabalhadores e máximo para o capital, organizar uma educação capaz de emancipar o proletariado. A atual crise estrutural do capitalismo que se agravou no século XXI, resultante da lógica de reprodução do capital, tem consequências severas para os trabalhadores, tais como: "[...] desemprego, flexibilização do trabalho, privatização, terceirização, supressão de direitos, prolongamento da jornada de trabalho, etc. Tudo isso implica na degradação muito intensa da qualidade de vida" (Tonet, 2019, p. 08), e promove repercussões significativas no processo educativo, colocando a educação cada vez mais a serviço da reprodução do capital em crise.

O autor argumenta que, dadas as circunstâncias atuais, será impossível estabelecer uma educação emancipadora: "[...] É urgente que se abandone a ilusão de uma 'educação emancipadora'" (Tonet, 2019, p. 09).

A perspectiva cética de Ivo Tonet (2019) não é compartilhada por diversos autores na área, como, Paulo Freire, Dermeval Saviani, Curado e outros. Esses teóricos advogam por uma visão de educação emancipadora, que inclui a formação

de professores numa abordagem crítico-emancipadora, como afirma Curado, A. (2018):

Esse movimento corrobora um pensamento que fundamenta uma educação para a emancipação, reconhecendo a possibilidade da construção da autonomia de um sujeito racional, que tem conhecimento e liberdade e que, coletivamente, pode romper com a estrutura social opressora e construir uma sociedade emancipada por lutas coletivas sociais. Na medida em que se assume uma proposta emancipatória, essa visão de emancipação humana, acima exposta, poderá servir de base para a formação de professores. (Curado, A., 2018, p. 333).

Concorda-se com essa visão, que é detalhadamente discutida a seguir.

2.2.3 Formação de Professores: Caminhos para uma Educação Emancipadora

A formação de professores possui um papel crucial no processo de construção de uma educação emancipadora. Segundo André (2010), a formação de professores é um campo autônomo de estudos. Compreender como as discussões e embates relacionados à formação de professores têm se desenvolvido no campo científico justifica a possibilidade da construção de uma educação emancipadora ou não.

Concordando com a premissa de Santos (2007, p. 236) de que a "formação inicial pode exercer grande influência no desempenho da prática profissional", mesmo considerando que a formação docente é permeada por conflitos de interesses, as tensões e polarizações que ocorrem entre competência técnica e compromisso político, a formação inicial e a continuada representam pilares fundamentais para o desenvolvimento profissional dos educadores e para a qualidade do ensino.

Desde a redemocratização do Brasil durante a década de 1980, o principal desafio dos governos eleitos é de explicitar de maneira mais clara o modelo de formação docente a ser adotado no País. Antes, os cursos de formação de professores, inicialmente estabelecidos nas antigas faculdades de filosofia na década de 1930, surgiram como resposta à necessidade de regulamentar a preparação de docentes para o ensino secundário. Além de um modelo inicialmente inadequado, devido às licenciaturas serem tratadas como meros apêndices dos bacharelados, esses cursos eram caracterizados por uma elitização (Santos; Diniz-Pereira, 2016).

Para atender à crescente demanda de certificação para um maior número de professores, foram criados, na década de 1960, os primeiros cursos superiores de

curta duração, destinados a formar professores para o “ginásio”, e o ensino secundário. Na tentativa de implementar a ideia de formação do “professor polivalente”, o MEC apresentou, na década de 1970, a “Proposta Valnir Chagas”, que visava à criação das licenciaturas de primeiro grau de curta duração, conhecidas como “licenciaturas curtas” (Santos; Diniz-Pereira, 2016).

A formação do docente para Educação Especial não foi e nem é imune a embates e disputas históricas. A formação dos professores para esta modalidade em nível superior no Brasil teve início nas discussões relacionadas à Reforma Universitária de 1968. Essa reforma contribuiu para a formulação do Parecer do Conselho Federal de Educação (CNE) nº 252/1969, que “instituiu a formação docente e de especialistas em educação, regulamentando as habilitações de Magistério, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, dentro do curso de Pedagogia” (Michels, 2017, p. 24).

Segundo Michels (2017), a lógica empregada na formação do trabalhador, contextualizada no final da década de 1960 e início de 1970, deslocou-se para a formação do trabalhador da educação, organizando as habilitações com base na racionalidade técnica, na ideia de eficiência, na produtividade e na divisão do trabalho. Esses conceitos passaram a ser evidenciados na formação docente, resultando em uma formação fragmentada e tecnicista, onde os profissionais desconsideravam a totalidade do processo de ensino.

Conforme Frigotto (1995), a Educação no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, foi reduzida a um mero fator de produção “capital humano” devido ao economicismo. Essa perspectiva, conhecida como Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano, visava a formação de mão de obra para o mercado produtivo, considerando a educação como uma ponte para a ascensão social.

No contexto da Reforma Universitária de 1968, a formação de professores para atuarem na Educação Especial passa a ser pensada em nível superior como uma das especialidades do curso de Pedagogia. Entre o final da década de 1960 e início da década de 1970, a formação de professores da Educação Especial era consolidada

no princípio da normalização¹¹. Durante a década de 1970, o princípio da integração¹² passou a ser evidenciado nas discussões sobre a Educação Especial. Na década de 1980, as discussões relacionadas à inclusão se intensificaram e se fortaleceram, passando a influenciar a formação dos docentes da área em questão (Michels, 2017).

A partir de 1972, o curso de Pedagogia iniciou a formação de professores para Educação Especial em nível superior, adotando um modelo de formação com habilitação em uma das quatro áreas específicas: Deficiência da Audiocomunicação ou Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Deficiência Mental e Deficiência Visual. Esse modelo fragmentava a formação desse profissional. Nesse curso, formavam-se dois profissionais: o/a professor/a da educação básica e os especialistas, ou seja, os professores da área que atuavam em contextos diferentes.

O currículo era subdividido uma parte comum a ambos e outra parte específica para cada habilitação da Educação Especial, baseando-se no modelo médico-psicológico, caracterizado por uma abordagem que enfatiza aspectos clínicos e patológicos, e orientado pela visão médica das deficiências. Assim, a formação docente priorizava a compreensão das limitações dos alunos, desconsiderando aspectos pedagógicos e a totalidade do processo de ensino (Michels, 2017).

Esse currículo baseado no modelo médico-psicológico tecia uma formação segmentada para ambos profissionais, impossibilitando a sua formação integral e, com isso, dificultando ainda mais o processo de inclusão, já que os profissionais da Educação Especial, com formação centralizada nas deficiências, desconsideravam o fazer pedagógico. Essa formação fortaleceu a ideia de que a Educação Especial era um subsistema ou um sistema paralelo de ensino (Michels, 2017).

Na década de 1990, com as discussões internacionais direcionadas para uma educação que contribuísse essencialmente para a transformação social, referenciada nos documentos como a Declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien) (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), proclamou-se os direitos humanos e, dentre eles, o acesso à escola regular

¹¹ Normalização refere-se ao princípio em que todos têm as mesmas condições e recursos para aprender. O objetivo era e modificar o meio, para que a sociedade possibilitasse acesso a condições de desenvolvimento mais normais possíveis para as pessoas com deficiências vivessem o mais “normal” possível.

¹² Integração refere-se à inserção dos alunos com deficiência em escolas comuns nas classes especiais, embora muitas vezes de forma segregada, indicando a tentativa de incorporar esses alunos ao sistema educacional convencional.

como direito de todos os indivíduos, com ou sem deficiência. Esses documentos preconizaram um novo encaminhamento para a formação de professores.

Sugeriram que se tivesse uma "preparação apropriada de todos os educadores, constituindo-se em um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas" (UNESCO, 1994, p. 29). Vitor e Oliveira (2017) entendem que, após as normativas de inclusão, o entendimento é que o trabalho deve ser compartilhado com outros profissionais, especialmente o/a professor/a regente, além de familiares desses alunos. Novas atribuições e um novo modo de se constituir professor/a de Educação Especial se delineiam, exigindo ressignificações por parte desses profissionais.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), deu-se início ao debate para a elaboração de uma nova LDBEN/1996, tendo sido reafirmado o direito à educação das pessoas com deficiência em classes comuns do ensino regular, mediante a garantia do AEE. Segundo Scheibe e Bazzo (2016), a aprovação da LDBEN/1996 (Brasil, 1996) representou um passo significativo para a elevação da formação dos professores do nível médio para o nível superior nas licenciaturas, porquanto apenas um terço dos professores em exercício no Brasil, na educação básica em redes públicas, tinha nível superior.

A LDBEN/1996 (Brasil, 1996) estipula que a formação de professores deve ser realizada por meio de cursos de licenciatura plena, permitindo a formação em magistério no nível médio para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, propõe o regime de colaboração entre os entes federados para a formação inicial e continuada, priorizando os cursos presenciais para a formação inicial e estabelecendo estratégias para acesso, permanência e formação em serviço dos profissionais da Educação Básica.

A ideia de criar uma Base Comum Nacional (BCN) para todos os cursos de formação de professores surgiu como uma resposta às propostas de currículo mínimo da década de 1970. Educadores propuseram-na como um conjunto de princípios que respeitaria a autonomia das instituições formadoras e orientaria aspectos comuns na construção dos currículos (Anfope, 2023).

Três importantes resoluções orientadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), sancionadas pelo MEC, foram promulgadas para normatizar a formação dos professores em conformidade com a LDBEN/1996 (Brasil, 1996):

Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena; a segunda, referente apenas aos cursos de pedagogia, foi aprovada pela **Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b)**, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia; e a terceira, a **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015)**, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) (Scheibe; Bazzo, 2016 p. 244, grifo nosso).

Sob a liderança de entidades educacionais, pleiteou-se que o local de formação de professores fosse prioritariamente em instituições universitárias, e o curso de Pedagogia fosse designado para formar professores destinados à Educação Infantil e aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Esse movimento resultou na promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Em especial Resolução CNE/CP nº 01/ 2002 (Brasil, 2002) apresentou “[...] um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular das instituições formadoras, como uma base comum nacional de formação docente”, numa tentativa de superar o modelo 3+1 até então aplicado nos currículos das licenciaturas, e conseguindo distinguir o curso de licenciatura com o do bacharelado (Scheibe; Bazzo, 2016, p. 248).

A Resolução nº 1/2006 promoveu alterações substanciais na finalidade do curso de pedagogia, conforme apontam as autoras. No Artigo 2º, delineia-se a formação destinada ao exercício das funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de abranger cursos de Ensino Médio, modalidade Normal, Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e outras áreas que demandem conhecimentos pedagógicos. No Art. 7º, inciso II, destaca-se que os estágios supervisionados devem ocorrer preferencialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Paralelamente, as orientações acerca da gestão e pesquisa ressaltam a integração desses conteúdos e suas funções à docência. A Resolução também aborda a extinção das habilitações, o aumento da carga horária mínima (fixada em 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico para a integralização) e a flexibilização curricular (Scheibe; Bazzo, 2016, p. 250).

Para Sheibe e Bazzo (2016), as DCN (Brasil, 2006) representam um avanço em relação às anteriores, de 2002, atribuindo ao curso de Pedagogia a responsabilidade pela formação de docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, superando as disposições da LDBEN/1996 (Brasil, 1996). A mencionada Resolução também impulsionou a criação da Resolução CNE/CP nº 02 (Brasil, 2015), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada.

Outro normativo importante e ainda em vigência é o Decreto nº 8752/2016 (Brasil, 2016), referente à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, cujos objetivos são descritos no Art. 3:

- I - instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
- II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes;
- III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;
- IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;
- V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;
- VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo;
- VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno;
- VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; e
- IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos. (Brasil, 2016, s.p.).

A promulgação da Lei nº 14.817 (Brasil, 2024a), estabelece diretrizes fundamentais para a valorização dos profissionais atuantes na educação escolar básica pública no Brasil. Representa um marco significativo no cenário educacional brasileiro, estabelecendo diretrizes fundamentais para a valorização dos profissionais nas condições de trabalho dos docentes e dos profissionais que atuam na educação escolar básica pública (Brasil, 2024a). Trata-se do Plano de carreira, formação continuada e condições de trabalho dos profissionais da educação. Essa legislação visa a corrigir disparidades salariais historicamente presentes na educação, garantindo uma remuneração adequada para todos os profissionais da educação, considerando sua formação, experiência e as especificidades regionais.

Além da remuneração justa, a lei também destaca a importância da formação permanente dos profissionais da educação, incentivando a evolução e melhoria no campo educacional. A carga horária adequada, com tempo destinado para atividades de planejamento, formação e atendimento aos alunos, é ressaltada como um elemento essencial para promover um ambiente laboral saudável (Brasil, 2024a).

Outro ponto abordado pela legislação são as condições de trabalho, que devem proporcionar um ambiente físico e psicológico adequado para o exercício das atividades pedagógicas. Ao garantir essas condições, as instituições de ensino contribuem para a valorização e permanência dos profissionais da educação na área, impactando na qualidade do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2024a).

No âmbito da formação de profissionais para atuarem na Educação Especial na perspectiva inclusiva, Victor e Oliveira (2017, p. 45), amparados em Saviani (2009), ressaltam a imprescindibilidade de uma formação específica, a qual não pode ser subestimada:

Por outro lado, analisando aspectos da política educacional na área da educação especial e a formação do professor para atuar nessa modalidade de ensino, Saviani (2009) reconhece que essa formação de certa maneira se encontra contemplada na atual legislação. Porém, no contexto da resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui diretrizes nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura, a formação do professor para o atendimento educacional dos estudantes público-alvo da educação especial se constitui como secundária, resumindo-se a um rol de atividades demonstrativas da consciência da diversidade e limitando-se a uma atividade complementar, de caráter opcional, para efeitos de integralização de estudos. (Victor; Oliveira, 2017, p. 45).

Tal necessidade decorre, de um lado, da tendência de integrá-los na formação geral de professores; por outro lado, da abrangência da própria Educação Especial e suas interconexões com todos os níveis e modalidades de ensino. Isso requer do profissional um conhecimento que transcende a prática docente, exigindo uma formação de natureza multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

A Resolução CNE/CEB nº 02 (Brasil, 2001) estabelece que os professores envolvidos no ensino de alunos com "necessidades educacionais especiais" têm a opção de adotar dois modelos distintos: os capacitados e os especializados. Os professores capacitados são aqueles que demonstram ter incorporado em sua formação, seja de nível médio ou superior, conteúdos relacionados à Educação Especial, apropriados para o desenvolvimento de competências e valores (Brasil, 2001). Por sua vez, os professores especializados são aqueles com formação em cursos de licenciatura em educação especial ou com complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial (Brasil, 2001).

A mesma Resolução define as competências necessárias para cada uma dessas categorias. Aos professores capacitados, cabe a responsabilidade de identificar as necessidades dos alunos e ajustar as estratégias pedagógicas conforme a demanda. Além disso, esses profissionais têm o papel de avaliar a eficácia do processo educacional destinado aos alunos com deficiência e de colaborar de maneira integrada em equipe. Por outro lado, aos professores especializados, cabe o desenvolvimento de competências específicas, como a definição e implementação de estratégias de flexibilização e adaptação curricular. São ainda responsáveis por liderar e apoiar a execução de procedimentos didáticos e práticas alternativas que visem à inclusão. Também devem promover o trabalho colaborativo com os professores de classe comum, ou seja, os capacitados, oferecendo suporte nas práticas pedagógicas que garantam um ambiente educacional inclusivo (Brasil, 2001).

Influenciado pela agenda internacional, o Brasil elaborou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), que destaca, em um de seus eixos centrais, a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação. Embora a PNEEPEI tenha representado um avanço para a inclusão no Brasil, no que diz respeito à formação dos professores da Educação Especial, não aborda de forma aprofundada e clara,

limitando-se a mencionar que estes devem possuir conhecimentos pedagógicos e específicos da área em sua formação inicial e continuada.

Como resultado, a formação de professores para Educação Especial deixou de ser oferecida no curso de Pedagogia como uma habilitação e passou a ser incorporada nos cursos de Licenciatura em Educação Especial e/ou nos cursos de aperfeiçoamento. De acordo com Nozu e Bruno (2016), a PNEEPEI deixou uma lacuna na formação dos professores da Educação Especial (formação fragmentada e segmentada). Ponto de vista que é compartilhado por Michels (2017):

Mais uma vez se renova a ambiguidade das formações: os professores que atuarão com os alunos sujeitos da educação em sala de aula têm sua formação nos cursos de Pedagogia formando-se capacitados para atender esses sujeitos e os profissionais que irão atuar com estes alunos nos AEEs são formados em outra licenciatura em cursos de aperfeiçoamento. Porém, os dois atuam com os mesmos alunos na escola regular. (Michels, 2017, p. 54).

A formação integral dos professores para atuarem com alunos com deficiência é considerada uma condição essencial para efetivar a inclusão no ensino regular. Porém, essa necessidade não tem sido adequadamente reconhecida nas políticas públicas educacionais que influenciam a formação docente, conforme sugere Plestch (2009). No Brasil, a formação de professores e outros profissionais ligados à educação ainda segue um modelo tradicional, que se revela inadequado para atender às demandas da educação inclusiva.

Quando se analisa a educação de forma geral, houve progressos significativos, conforme afirmado por Scheibe e Bazzo (2016), autoras que destacam que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015)

[...] dá continuidade, em vários aspectos, às disposições das diretrizes anteriores, sem, no entanto, deixar de apresentar uma concepção geral diferenciada, qual seja, compreender a formação e o desenvolvimento profissional numa perspectiva superadora daquela que colocava como seu centro articulador o desenvolvimento de competências. (Scheibe; Bazzo, 2016, p. 251).

Outro avanço notável, segundo as autoras, é o fato de que a Resolução nº 02/2015 (Brasil, 2015) abordou a questão da formação e valorização dos profissionais da educação, reafirmando as categorias de trabalhadores que devem ser considerados profissionais da educação explicitando a necessidade de formação de

professores serem em cursos reconhecidos. Além disso, a Resolução (Brasil, 2015) estabelece a obrigatoriedade do Estado, em todas as suas esferas (União, Distrito Federal, Estados e Municípios), de promover, em regime de colaboração, a formação inicial e continuada dos professores, reforçando a obrigatoriedade do Estado e a valorização dos profissionais da educação. Assim, busca garantir uma “[...] sólida formação teórica e interdisciplinar; a unidade entre teoria e prática na formação; trabalho coletivo e compromisso social; gestão democrática; necessidade de avaliação e regulação dos cursos de formação” (Scheibe; Bazzo, 2016, p. 252).

Conforme Scheibe e Bazzo (2016), as DCNs (Brasil, 2015) abrangem três categorias de cursos superiores: licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura. Estes cursos podem ser estruturados em áreas especializadas, por componente curricular ou de maneira interdisciplinar. No caso dos cursos de licenciatura, as diretrizes determinam uma carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração mínima de 8 semestres ou 4 anos. Dessas horas, 400 são destinadas à prática como componente curricular, distribuídas durante o processo formativo, e outras 400 são reservadas para estágio supervisionado na área de formação e atuação na educação básica, podendo abranger áreas específicas conforme o projeto do curso da instituição respeitando a autonomia universitária (Scheibe; Bazzo, 2016).

A conexão entre formação inicial e continuada, aliada a condições de trabalho, salário e planos de carreira atrativos, destaca-se como o pilar enfatizado DCN (Brasil, 2015), respaldado nas demandas da área educacional e nos movimentos em prol da formação e valorização dos professores se fizeram presentes no referido documento (Scheibe; Bazzo, 2016). Vale destacar que todos esses avanços ocorreram em governos progressistas do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016).

Pode-se acrescentar, em relação a esses governos, avanços importantes para a inclusão escolar no Brasil, tais como: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008); o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003-2010); a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR) na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2004); o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2008); o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com

Deficiência (2011) e o Decreto nº 6.571/08, que contabiliza duplamente, no FUNDEB, alunos matriculados no AEE e outros normativos.

Professor Saviani, em entrevista (Medeiros; Araújo; Ferreira, 2021), responde ao considerar a situação econômica e política no Brasil, em 2021:

Hoje, porém, no quadro do enorme retrocesso que estamos vivendo no Brasil em decorrência do golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, legitimado pela democracia suicida nas eleições de 2018, a luta mais urgente que devemos travar conjuntamente numa grande frente articulada pelos movimentos sociais populares, pelos sindicatos dos trabalhadores públicos e privados e pelos partidos de esquerda, é prioritariamente para reverter esse quadro político tragicômico sem o que não será possível reorientar a Teoria Pedagógica e o Curso de Pedagogia tendo em vista o desenvolvimento da Educação Pública em sua vinculação com a realidade social, cultural e política brasileira. (Medeiros; Araújo; Ferreira, 2021, p. 13-14).

Após o impeachment de 2016, denominado por Saviani como um "golpe jurídico-midiático-parlamentar" (Medeiros; Araújo; Ferreira, 2021), e as eleições de 2018, que resultaram em um governo de extrema direita, houve retrocessos na concepção, implementação e alteração das políticas educacionais no Brasil. Até 2016, antes do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o MEC desenvolvia iniciativas com ênfase na agenda nacional da educação, incluindo a formulação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) alinhada às metas educacionais estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) e outras legislações (Aguiar; Dourado, 2019).

Nesse período, a formulação da BNCC contava com a participação ativa de entidades científicas, como a Anped, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Anfope e Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Esse processo de formulação, porém, foi interrompido após o impeachment da presidenta Dilma, durante o governo do presidente Michel Temer (2016-2018).

Saviani (2011, p. 10), ao analisar historicamente a formulação das políticas de formação de professores no Brasil, observa que as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente no Brasil revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas, e mais uma vez isso se fez verdade, já que as DCN (Brasil, 2015) estavam ainda em fase de implantação nas IES. Ortega e Militão (2022) apontam a OCDE como indutor das reformas em âmbito mundial:

[...] [A] OCDE se constituiu um verdadeiro “ministro da educação mundial”, desenhando cenários para a adoção de políticas educacionais pautadas em

uma perspectiva exclusivamente meritocrática de educação. A OCDE exerce forte pressão para que os Estados elaborem currículos padronizados e alinhados ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Suas determinações são referências para a qualidade da educação mundial e promovem um “ranqueamento” dos países ao comparar o desempenho satisfatório nas avaliações em larga escala sob uma perspectiva globalizante e mensurável da educação. (Ortega; Militão, 2022, p. 6).

Em aspecto nacional, essa influência é desempenhada pelos vanguardistas empresariais da educação, que se identificam como os “[...] grandes empresários, fundações, políticos, institutos e organizações sociais, indústria educacional e a mídia, sujeitos que difundem e legitimam sua visão de mundo, valores, concepção de sociedade e de educação” (Freitas, 2012 apud Ortega; Militão, 2022, p. 6).

Na nova formulação da BNCC, a participação de agentes da área da educação foi negligenciada, evidenciando intenções claras de uma reforma neotecnista, orientada para uma formação técnica de abordagem pragmática. Dessa forma, a formulação da BNCC foi marcada por uma “[...] disputa entre grupos com interesses diversos e com recursos de poder que influenciam as escolhas e o desenvolvimento de ações na máquina governamental” (Aguiar; Dourado, 2019, p. 33). Aguiar e Dourado (2019) denunciam que

[...] instituições e fundações privadas, como o Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann, Movimento pela Base, Unibanco, dentre outros, deixou em segundo plano importantes metas estabelecidas no PNE e que deveriam ter urgência em sua materialização nas três esferas de governo, dentre as quais destacam-se as que garantem a universalização da educação básica até 2016 (metas 1, 2 e 3). (Aguiar; Dourado, 2019, p. 34).

Com alterações significativas na “concepção de educação básica, anteriormente conquistada pela sociedade brasileira”, houve uma ruptura na organicidade da educação básica, resultando em uma divisão em sua estrutura que, até então, era planejada e debatida de forma integrada. A BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi formulada, normatizada pela Resolução CNE/CP nº 2/2017 (Brasil, 2017), enquanto a BNCC do Ensino Médio foi estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 4/2018, que instituiu a BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018). Esse processo desconsiderou as ações em andamento do governo anterior, bem como os projetos em discussão no Congresso Nacional (Aguiar; Dourado, 2019).

Para efetivar as BNCCs, a política de formação dos professores tornou-se alvo das reformas. O foco passou a ser o alinhamento da formação de professores à Base,

“[...] por ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado” (Aguiar; Dourado, 2019, p. 35).

Aguiar e Dourado (2019) apresentam reflexões de vários pesquisadores na área educacional, abordando a problematização da BNCC e sua influência na formação docente. Entre essas reflexões, citaram pesquisas que concluíram que as implicações da BNCC na formação docente têm um modelo de competências com caráter economicista e reducionista.

No contexto da formulação, destacaram as disputas em torno de um projeto curricular para a educação no País, contribuindo para a reflexão de que a “[...] BNCC constrói um discurso normatizador e regulador, principalmente quanto à sua intencionalidade de alinhamento das políticas de avaliação, formação docente, material didático e outras à política curricular” (Aguiar; Dourado, 2019, p. 36-37), construindo, assim, uma concepção mercadológica da educação. Aguiar e Dourado (2019) ainda destacam que, no contexto brasileiro, a situação era caracterizada pelo neoliberalismo e por uma visão conservadora de mundo, sociedade e educação.

Froehlich e Meurer (2021), ao estudar os reflexos da BNCC para a Educação Especial, revelam que, no texto desse documento, pouco aparece o termo Educação Especial, precisamente duas vezes, sem proposta e direção específica para essa modalidade, com colocações vagas. Não há enfoque voltado à Educação Especial nem ao seu público-alvo quanto aos conceitos definidos no documento relacionados às competências e habilidades que esse público deve desenvolver, subentendendo-se que serão as mesmas formas de metodologia empregadas aos alunos com deficiência, ou seja, o mesmo currículo e as mesmas metas a serem alcançadas, desconsiderando a necessidade de acessibilidade curricular para esse público.

Em relação ao termo “educação inclusiva”, este se apresenta apenas uma vez, de forma desassociada ao conceito empregado pela PNEEPEI. Assim, o documento explicita uma Educação Especial na perspectiva de inclusão “[...] sem garantias suficientes para a permanência na escola, com qualidade social, na medida em que não volta o olhar a essa modalidade, muito menos torna o currículo acessível para todos” (Froehlich; Meurer, 2021, p. 3)

Nesse cenário, as políticas e gestão para a educação básica são percebidas como estando a caminho de um retrocesso sem precedentes. Retrocessos e conflitos

no cenário político e social resultaram na revogação de direitos historicamente conquistados, afetando diretamente a formação de professores. Essa situação culminou na criação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), que estabeleceu novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial, conhecida por BNCC-Formação, e na Resolução CNE/CP nº 1/2020 (Brasil, 2020), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, conhecida por BNCC-Formação Continuada, as quais contrariam o Decreto nº 8.752 (Brasil, 2016), referente à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que ainda continua em vigor.

As referidas resoluções (Brasil, 2019, 2020) visam “revisar e atualizar” as DCN (Brasil, 2015), alinhando-as com as reformas já implementadas na BNCC na educação básica. Isso reflete a clara intenção de substituir a concepção de educação como um processo emancipatório e contínuo para a concepção, segundo Silvestre *et al.* (2022, p. 34), “de uma educação neotecnista”.

Para Felipe, Cunha e Brito (2021), os avanços alcançados pelas DCN (Brasil, 2015) em relação à autonomia universitária na elaboração dos currículos voltados para uma formação crítica e emancipatória, condições de trabalho e valorização profissional, tiveram um retrocesso de dez anos. Apesar da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019) trazer em seu texto a valorização profissional, ela não garante as condições materiais de trabalho docente como tempo de planejamento, autonomia docente no seu planejamento e formação continuada em serviço.

Concordando com essas argumentações, Santos e Diniz-Pereira (2016, p. 295) destacam que as políticas educacionais devem “[...] considerar que um ensino de qualidade só se faz em condições materiais adequadas e com um professorado preparado para enfrentar os desafios da educação”.

Ao analisar as tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil, Santos e Diniz-Pereira (2016) revelam o real interesse por trás das recentes reformas educacionais:

[...] atualmente, a educação, ao mostrar-se como um campo rentável de negócios, vai se tornando cada dia mais um empreendimento que engloba, entre outras atividades, grandes redes de escolas de educação básica e superior, mantidas por empresas que também investem em prestação de serviços, assessorias, venda de diferentes tipos de material didático. [...]. Para os empresários, a definição de padrões comuns é algo importante na formação de uma mão de obra com os requisitos básicos para o trabalho.

Essa medida abre um grande campo de investimento e de interesse do setor privado ao se relacionar, entre outros, com a produção de material didático e com a oferta de cursos para a formação docente e de gestores, movimentando ainda uma grande parcela de recursos públicos. (Santos; Diniz-Pereira, 2016, p. 287-288).

A ênfase presente na BNCC-Formação ressalta a utilização de competências e habilidades, conforme a Resolução CNE/CEB nº 4/2018 (Brasil, 2018), art. 3º, que define competência como “a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Nesse contexto, pode-se inferir que a concepção de competência, conforme cunhada nesse normativo, tem como objetivo preparar o educando para atender aos interesses do capital, servindo como mão de obra barata para os capitalistas.

O papel do formador nas diretrizes de 2015 e de 2019 apresenta notáveis discrepâncias. Na primeira, ele desempenha a função de elaborador e avaliador do processo formativo, exercendo autonomia e desempenhando um papel crucial na definição dos currículos, levando em consideração o contexto específico (Brasil, 2015). Por outro lado, na segunda, essa autonomia é removida, relegando o formador a um mero executor de currículos predefinidos, sem considerar o contexto territorial e as contribuições das IES que atendem os cursos de formação (Brasil, 2019).

Para Santos e Diniz-Pereira (2016, p. 282), “As padronizações submetem o trabalho docente a determinações tomadas por técnicos e especialistas, desrespeitando a autonomia das escolas e de seus professores, a diversidade cultural dos alunos e seus ritmos de aprendizagem”.

Ao analisar essa padronização para a educação de pessoas com deficiência e a formação de professores para atuarem nesse contexto, Plestch (2009) destaca o desafio significativo de promover a compreensão de situações complexas de ensino na diversidade, exigindo a produção de conhecimentos e o desenvolvimento de novas atitudes. As políticas públicas voltadas para práticas inclusivas desempenham um papel crucial na formação dos professores para enfrentar as novas exigências da realidade brasileira, marcada pela diversidade regional, socioeconômica e cognitivas.

No entanto, conforme observado por Plestch (2009), os cursos de licenciatura, mesmo diante dos dispositivos legais, não estão formando adequadamente os professores para atuarem com alunos com deficiência nas escolas. A autora explicita

que uma disciplina que aborde conteúdos sobre Educação Especial, sem reflexões e aprofundamentos adequados às características individuais dos alunos, pode propiciar práticas segregacionistas em vez de inclusivas, resultando em uma inclusão precária.

Como observado, a situação da formação de professores no Brasil se agravou após o golpe de 2016, devido a uma série de medidas neoliberais tomadas pelo Governo Temer. Dentre essas medidas, destacam-se a PEC 95/2016, a BNCC que foi indutora da Base para a Formação de Professores na BNCC-Formação e BNCC-Formação Contínua e a Reforma do Ensino Médio.

Este fato também é confirmado por Militão (2021), segundo a qual a aprovação da BNCC assumiu o papel de impulsionadora das demais políticas educacionais, tanto aquelas voltadas para a educação básica quanto aquelas relacionadas ao ensino superior. Embora o processo abrangente de reformas educativas seja apresentado de maneira fragmentada, ele se revela como um projeto educacional claramente orientado para a gestão. A autora conclui que a aprovação da BNCC “[...] institui uma ‘cultura basista’ e articulada para todos os temas educacionais: currículo, avaliação, gestão educacional e formação dos professores” (Militão, 2021, p. 155).

Nesse contexto, os licenciados não terão a garantia de disciplinas específicas que propiciem a discussão e a reflexão sobre as especificidades das deficiências, bem como a aplicação teórica e prática no âmbito da inclusão, distanciando-os de uma formação integral para lidar com todas as diferenças humanas. Como resultado, os alunos da Educação Especial também não terão acessibilidade curricular adequada, pois tanto a formação quanto o ensino estão vinculados à BNCC, o que prejudica a oferta de uma educação inclusiva e compromete a formação de professores que tenham conhecimento efetivo para lidar com a diversidade presente nas salas de aula.

As associações científicas, como Anfope, Anped e outras, requisitam a revogação da BNCC, BNCC-Formação, BNCC-Formação Contínua e do Novo Ensino Médio, por estes revelarem intenções claras de substituição da concepção de educação almejada pelas entidades de um processo emancipatório e permanente para a implantação da concepção de educação focalizada na aprendizagem de competências e habilidades, de viés neotecnista. Biesta (2013) alerta sobre a verdadeira intenção nessa substituição de concepção:

Uma das mudanças mais notáveis que ocorreram na teoria e prática da educação nas últimas duas décadas foi a ascensão do conceito de

“aprendizagem” e o subsequente declínio do conceito de “educação”. Ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem. (Biesta, 2013, p. 20).

Ao examinar partes do documento sobre aprendizagem ao longo da vida divulgado pela Comissão Europeia, o autor supracitado conclui que a substituição do conceito de “direito à educação” pelo “direito à aprendizagem” resulta na reconfiguração do papel do professor e das instituições educacionais, que passam a ser vistos como provedores. Nessa perspectiva, eles são percebidos como aqueles que existem para atender às necessidades do aluno. Além disso, a própria educação é transformada em uma mercadoria a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional e consumida pelo aluno (Biesta, 2013).

É fundamental ressaltar que, inicialmente, foi estabelecido o prazo de implementação das diretrizes para o ano de 2022. Após a mobilização das entidades representativas dos profissionais da educação, como a Anped e a Anfope, em busca da revogação de todas as imposições decorrentes das reformas realizadas por governos de orientação direitista, pautadas em processos autoritários e antidemocráticos, houve uma prorrogação desse prazo para 2024 no início do mandato do presidente Lula. No entanto, muitas IES não se adequaram à nova BNC. Destaca-se, ainda, que as entidades representativas dos profissionais da educação estão empenhadas na luta pela revogação dessas diretrizes, pois estas “[...] são fundamentais para que possamos avançar na perspectiva de uma formação de professores confluyente com os princípios da ANFOPE” (Anfope, 2023, p. 50).

Os princípios da BNC defendida pela Anfope incluem:

- sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, [...]
- [...] unidade teoria-prática atravessando todo o curso[...]
- trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente;
- compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais;
- gestão democrática entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar;
- incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola;
- avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição. (Anfope, 2023, p. 21-22).

Nesse contexto, a possibilidade de se obter uma formação integral para os professores, preparando-os para atuar como agentes de inclusão, de transformação social e na construção de uma educação emancipadora, diminui diante da persistência dessas políticas que foi substituída pelas diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 04/2024 (Brasil, 2024), que para a ANFOPE é “uma cópia ruim e grosseira: pastiche da Resolução nº 02/2015 (Brasil, 2015)”¹³. No entanto, não se perde a esperança de uma educação conforme desejado pelas associações científicas e pesquisadores do campo da formação de professores.

Saviani preconiza que a formação dos professores deve estar alinhada com a pedagogia histórico-crítica, segundo a qual a educação funciona “[...] como mediação no interior da prática social, tendo a própria prática social, ao mesmo tempo, como ponto de partida e ponto de chegada” (Medeiros; Araújo; Ferreira, 2021, p. 29).

2.2.4 Formação de Professores na perspectiva crítico-emancipadora

A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora, segundo Curado, K. (2011), é um dos ambientes privilegiados para efetivar uma educação voltada para a emancipação e autonomia humana. Isso contrasta com o modelo de formação baseado na racionalidade técnica e na epistemologia da prática, que tem sido predominante na atualidade, no contexto neoliberal:

[...] a partir do contexto criado pelas políticas públicas neoliberais na formação do educador, parece haver, na verdade, a intensificação de uma visão pragmatista da formação deste profissional e um retorno ao tecnicismo¹⁴ configurado sobre novas formas. Porém, permanece um mesmo padrão de conteúdo efetuado na superficialidade da formação, o qual que permite a continuidade da exploração. (Curado, K., 2011, p. 16).

¹³ Concepção divulgada pela professora Camila Lima Coimbra na *live* “Reafirmando a posição da Anfope sobre a “nova” resolução 04/2024” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SPM3Hog62Ng>

¹⁴ Termo que representa o desejo de maior objetividade, produtividade e eficiência educacional, relacionado a um projeto de transformação social que se apresentou no Brasil na década de 1920, visando às novas relações no mundo do trabalho. Era preciso, nesta perspectiva, formar trabalhadores eficientes, disciplinados e, acima de tudo, produtivos. Esse anseio de eficiência, disciplina e produtividade desejado pelos reformadores sociais acabou por fundamentar uma teoria educacional denominada por Saviani (1984) como “pedagogia tecnicista”.

Segundo Curado, A. (2018, p. 332), a educação crítica emancipadora entende a realidade como “pseudoconcreta, dialética e contraditória”, o que remete a uma educação que emancipa o sujeito para ser capaz de analisar de forma crítica e profunda as camadas da realidade, indo além das aparências superficiais que se apresentam. O conceito de “formação crítica emancipadora”, tal como definido pela autora e fundamentado nos princípios de Marx, diz respeito a

[...] desenvolver o par dialético da crítica e da transformação do real. Ou seja, requer uma ação pedagógica que toma a possibilidade da educação como artífice na construção da consciência crítica, capaz de se apropriar da análise objetiva da realidade para impulsionar as ações humanas em busca da liberdade humana. (Curado, A., 2018, p. 332).

Essa ação pedagógica fundamenta-se na perspectiva de que a educação é um agente transformador crucial para desenvolver a consciência crítica e promover a busca pela emancipação humana. Essa visão está alinhada com a corrente pedagógica proposta por Dermeval Saviani, conhecida como "Pedagogia Histórico-Crítica", que, segundo o autor, é “[...] uma teoria em processo de construção coletiva com tentativas de implantação em redes públicas de ensino e também na educação do campo em vários locais de nosso país” (Medeiros; Araújo; Ferreira, 2021, p. 13). Trata-se de uma abordagem pedagógica fundamentada no pensamento marxista.

A pedagogia histórico-crítica surgiu no início dos anos de 1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista. (Saviani, 2011, p. XV).

Essas perspectivas propõem uma análise crítica das práticas educacionais, comprometendo-se com a transformação profunda da realidade e destacando-se a dimensão política e social do trabalho docente. Saviani (2018) considera essa análise como fundamental para os educadores, porquanto promove a consciência das condições sociais e das relações de poder que permeiam a educação.

Segundo Saviani (2011, p. 6), “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Desse modo, a conexão entre a

formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora e a aplicação da pedagogia histórico-crítica como ação pedagógica na construção de práticas educacionais mais reflexivas, transformadoras e emancipadoras, é intrinsecamente ligada às condições de trabalho enfrentadas pelos atores fundamentais desse processo: os docentes. As condições de trabalho docente podem ser um elemento que tanto facilita quanto dificulta a concretização de sua função emancipadora.

Para Gatti (2009):

As condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação em sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho. Daí a necessidade de se repensar entre nós os processos formativos de professores, de um lado, e sua carreira, de outro. (Gatti, 2009, p. 98).

Nesse contexto, torna-se imperativo repensar tanto os processos de formação docente quanto a trajetória profissional, reconhecendo a interação vital entre esses elementos. A análise das condições contemporâneas do trabalho docente proporciona uma compreensão mais aprofundada dos desafios que obstaculizam a plena concretização das práticas educacionais emancipadoras no cenário educacional.

2.3 Condições de trabalho e seus efeitos

Nesta seção, aborda-se a precarização, intensificação e alienação no trabalho docente. A análise desses aspectos se torna crucial à luz das consideráveis mudanças nas relações de emprego enfrentadas pelos educadores. O aumento expressivo de contratos temporários, a redução dos salários, a desvalorização profissional e a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias em decorrência das reformas estatais têm contribuído para a acentuação do cenário de instabilidade e fragilidade no trabalho. Estas questões afetam a autonomia docente, a qualidade do ensino, a motivação dos docentes e a saúde desses profissionais.

2.3.1 Trabalho docente: Realidade precária, intensificada e alienante

Conforme Oliveira (2004,), de maneira análoga ao que ocorre com o trabalho de forma geral, o trabalho docente tem enfrentado uma considerável precarização,

intensificação e alienação, especialmente no que diz respeito às relações de emprego. O aumento de contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a números comparáveis ou até maiores que aos de trabalhadores efetivos, a diminuição dos salários, a falta de respeito ao Piso Nacional, a falta de adequação ou mesmo a ausência, em alguns casos, de planos cargos e carreiras, além da perda de garantias trabalhistas e previdenciárias resultantes de reforma do Estado, têm contribuído para a intensificação do cenário de instabilidade e precariedade no emprego no magistério público.

Analisar o que ocorre no estado de Mato Grosso do Sul em relação às condições do trabalho docente, em particular as condições do trabalho docente da Educação Especial nas redes públicas, faz-se relevante. É necessário compreender se essas condições têm analogia com o que estudos têm demonstrado, ou seja, se o trabalho docente dos professores da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul é precário, flexível, intensificado e alienado.

As condições de trabalho docente constituem um dos eixos fundamentais no conceito de valorização profissional dos educadores. No Documento Final da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE) (FNPE, 2022), esse conceito foi ampliado para abranger a saúde dos profissionais da educação, indo além da perspectiva original, que compreendia carreira, formação inicial e continuada de maneira articulada e indissolúvel, salários e condições de trabalho. Essa ampliação reforça a importância de considerar os aspectos ligados à formação e à carreira, bem como os fatores que impactam o bem-estar e a qualidade de vida dos educadores.

Em 2012, em uma entrevista concedida ao veículo “Vozes da Educação” e publicada na página da Anped, a professora Dalila Andrade Oliveira, ao ser questionada sobre o significado da valorização docente, respondeu:

Para mim, a valorização docente é um conceito muito preciso. Ele foi cunhado no Brasil nos anos 60, durante o processo constituinte, e é assentado em três pilares: 1) a remuneração digna para os docentes; 2) condições de trabalho, incluindo aí carreira. É importante que o docente tenha bons vínculos empregatícios, ou seja, com ingresso na carreira (mediante concurso público), que ele tenha estabilidade no emprego e que esse trabalho tenha boas condições. Ele precisa de boas condições de trabalho para poder desempenhar bem o seu trabalho.

E o terceiro eixo é a formação. Nós entendemos que – e quando eu falo “nós”, eu represento a ANPEd – a formação mínima para o professor atuar em educação básica deve ser uma formação de nível superior. E além da formação inicial, a formação continuada, entendida como formação ao longo

da vida. Quer dizer, do nosso ponto de vista, inclui, inclusive, a pós-graduação, a oferta de mestrados dirigidos mesmo à melhoria da sua prática. (Oliveira, D., 2012, s.p.).

O conceito de “condições de trabalho docente” compõe os requisitos que formam o conceito de “valorização docente”. É unânime entre os pesquisadores da área afirmar que as condições de trabalho docente compreendem aspectos cruciais para a realização profissional. Assim, além de considerar o bem-estar e a qualidade de vida dos educadores, as condições de trabalho designam o conjunto de recursos que possibilitam a realização das atividades laborais, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades, bem como outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção (Oliveira; Assunção, 2011).

Nos últimos anos, tem-se observado uma tendência crescente nos discursos políticos e na produção de documentos governamentais em relação às condições de trabalho docente. Essas políticas, em sua maioria, são motivadas pela influência de organismos internacionais, evidenciando a necessidade cada vez maior de ampliar o conhecimento sobre essa problemática (Oliveira, D., 2020).

A pesquisa conduzida por Oliveira, D. (2020) abrangeu sete estados do Brasil, investigando as condições de trabalho dos professores da educação básica e sua satisfação profissional. A pesquisadora analisou diversas situações vivenciadas por esses profissionais no contexto do trabalho escolar, incluindo a percepção das condições de sala de aula, a avaliação das condições da escola e a satisfação profissional. A conclusão derivada da análise de Oliveira, D. (2020) aponta que a adequação das condições de trabalho favorece o desenvolvimento das motivações e capacidades dos docentes.

Após 27 anos da promulgação da LDBEN/1996 (Brasil, 1996), é possível observar avanços significativos, porém, muitas das orientações ainda carecem de efetiva implementação. No que tange à melhoria das condições de trabalho docente, alguns progressos foram alcançados, embora de forma limitada. Destacam-se, nesse contexto, a promulgação da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que estabelece um montante igual ou superior a 70% do total arrecadado pelo fundo que será destinado ao pagamento aos profissionais da educação básica (art. 212-A, inciso

XI, da Emenda 108, de 2020), a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, e mais recentemente a Lei nº 14.817 (Brasil, 2024a), que representaram passos importantes na valorização e remuneração dos profissionais da educação.

No entanto, ao abordar retrocessos ou estagnações nas ações voltadas à melhoria das condições de trabalho, diversos exemplos podem ser citados. A Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, 2016), conhecida como "Teto dos Gastos", teve impactos significativos em estados como Mato Grosso do Sul, conforme evidenciado pela Emenda à Constituição Estadual nº 77/2017 (Mato Grosso do Sul, 2017).

Esta imposição de austeridade fiscal resultou na quebra do ciclo de ampliação de direitos docentes e promoveu consequências adversas, como a quebra de isonomia salarial, reajustes diferenciados na carreira e aumento da contribuição previdenciária, além do aumento dos contratos temporários (Fernandes, M., 2021).

Outras legislações também contribuíram para a complexidade desse cenário, como a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), que alterou a LDBEN/1996 (Brasil, 1996) e instituiu a Reforma do Ensino Médio, dando possibilidade de atuação de leigos ou não habilitados para o exercício da função que foi dominado com notório saber, desprofissionalizando a carreira docente, e a Emenda Constitucional nº 103/2019 (Brasil, 2019), conhecida como Reforma da Previdência, que retirou a aposentadoria especial dos professores. Além disso, políticas como a BNC-Formação e Formação Continuada (Fernandes, M., 2021). No Documento Final do XXI Encontro Nacional da ANFOPE, ocorrido em 2023, a seguinte posição foi defendida pela Anfope:

Vale destacar que a luta por uma política nacional de valorização dos profissionais da educação está vinculada à luta pela revogação do chamado "Novo Ensino Médio". O NEM é parte do mesmo projeto político que institui, sem discussão nacional, a Base Nacional Comum Curricular e a BNC formação inicial, continuada e dos gestores educacionais. A imediata revogação da Reforma do Ensino Médio é um passo significativo para o redirecionamento da política nacional de educação na direção do projeto democrático e emancipatório defendido pela ANFOPE. (Anfope, 2023, p. 48).

Conforme Lazamé (2021), nos últimos anos, o Estado tem implementado ajustes estruturais que incluem a desregulamentação do trabalho, resultando na perda de direitos trabalhistas. Essas mudanças têm impactado não apenas no desenvolvimento e na manutenção da educação como um direito social, mas também nas condições de trabalho dos professores, gerando um ambiente de insatisfação,

precarização e intensificação. Os efeitos dessas transformações recaem diretamente sobre as condições de saúde dos docentes. As recentes reformas educacionais no Brasil têm reconfigurado significativamente a natureza do trabalho docente, refletindo as modificações do mundo do trabalho. Tais transformações impulsionam um processo de intensificação, precarização e alienação do trabalho docente. Essa percepção é compartilhada por Oliveira (2004):

Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade. (Oliveira, 2004, p. 1131).

Conforme apontado por Garcia e Anadon (2009, p. 63), a precarização das condições de trabalho dos professores na educação básica, os salários reduzidos e as novas demandas relacionadas à gestão escolar, aos currículos e à prática pedagógica, juntamente com as políticas governamentais de profissionalização, promovem uma autoresponsabilização e culpa entre os educadores, “que toma como objeto de governo a subjetividade das professoras e as emoções no ensino, têm como efeitos a intensificação e a autointensificação do trabalho docente.”

Sob a influência do modelo de produção flexível ou pós-fordista, o exercício da docência assume a forma de um trabalho intensificado. De acordo com Apple (1987):

A intensificação “representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados”. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexas - desde não ter nenhum tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo [...]. Podemos ver a intensificação operando mais visivelmente no trabalho mental. [...] A intensificação também atua para destruir a sociabilidade de trabalhadores não manuais. Lazer e auto-direção tendem a ser perdidos. A comunidade tende a ser re-definida em torno das necessidades do processo de trabalho. E uma vez que tanto tempo quanto a interação são re-definidas sob essa ótica, o risco de isolamento aumenta. (Apple, 1987, p. 9).

A precarização das relações de trabalho, conforme Oliveira (2004), está ligada à flexibilização e à desregulamentação da legislação trabalhista. Marin (2010), em suas análises sobre o conceito de *precarização do trabalho docente*, recorrendo às características do conceito cunhado por Pochmann (1999), encontrou 61 referências no levantamento de teses e dissertações realizado por ela no Repositório da CAPES

e em documentos do órgão do MEC do período de 1987 a 2009. A autora concluiu que esse conceito aparece a partir de 2002 nas pesquisas sobre educação a distância, tornando-se mais frequente em títulos, corpo de textos e palavras-chave a partir de 2005. A análise da autora revelou que:

a) Nas caracterizações da precarização do trabalho docente, foram obtidas as seguintes vinculações: quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos. b) No que tange às consequências da existência dessas modificações, verificam-se referências a: desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos. (Marin, 2010, p. 01-02).

Retomando a interpretação do conceito de alienação feita por Mészáros (2006) sobre os quatro aspectos dados por Marx (2006), ao ser aplicada ao contexto do trabalho docente, nota-se que o princípio do estranhamento se destaca no trabalho docente contemporâneo com a imposição de uma base curricular que busca o estreitamento curricular, restringindo a autonomia docente. A consolidação de sistemas avaliativos padronizados limita o controle sobre o seu trabalho, resultando em uma relação distante e estranha com o produto do seu esforço.

O princípio do auto-estranhamento é percebido quando o docente expressa sua relação com sua própria atividade como algo alheio, sem oferecer satisfação intrínseca. As reformas educacionais recentes têm gerado desgastes e insatisfação do docente com seu trabalho, conforme citado anteriormente por Oliveira (2004, p. 1127), que observa: “Tais mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação [...] em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores”.

O terceiro princípio, o da alienação do ser genérico, relaciona-se à objetivação da vida da espécie humana no trabalho. No contexto educacional, o trabalho docente impactado por mudanças nas regulações trabalhistas e nas reformas educacionais, transforma o ser professor em um ser genérico em que a profissão docente passa a ser um mero meio para sua sobrevivência.

O princípio da alienação entre os homens se manifesta no trabalho intensificado, de acordo com as observações de Apple (1987). A intensificação, ao destruir a sociabilidade, pode levar ao isolamento dos trabalhadores não manuais. A redefinição de tempo e interação em torno das necessidades do processo de trabalho aumenta o risco de isolamento social entre os profissionais docentes.

Neste contexto, é importante destacar que o atual momento político brasileiro se apresenta mais promissor do que o período anterior, o qual foi marcado por uma intensa crise sanitária, a pandemia de Covid-19, e instabilidade política. Diante desse contexto, torna-se evidente a necessidade de uma reflexão contínua sobre as políticas educacionais, visando à promoção de condições adequadas de trabalho para os professores e à garantia de uma educação pública de qualidade para todos, mesmo estando em um período político mais democrático e participativo.

No documento final da Anfope (2023), relata-se a seguinte preocupação:

O atual momento político brasileiro se apresenta mais promissor que o período anterior, o qual foi marcado por uma intensa crise sanitária, na política e na economia, apresentando ameaças concretas ao processo democrático, com políticas que impactaram a qualidade da educação básica e superior e na formação de professores. Com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026), retomou-se um espaço de diálogo com o governo federal; porém, a eleição de Lula precisou contar com uma frente ampla 10 de diversos partidos e as disputas de concepção, em especial, no campo educacional. O que exige uma intensa mobilização e articulação das entidades do campo educacional em defesa da educação pública. (Anfope, 2023, p. 9-10).

A eleição do presidente Lula abriu caminho para uma nova fase de diálogo e possíveis avanços na política educacional brasileira. No entanto, a complexidade das disputas de concepção ainda existente no Governo exige de todos nós educadores uma vigilância contínua. Exemplo disso é apontando por Solon (2022), segundo o qual perduram as dificuldades estruturais, materiais e financeiras que caracterizaram o início da carreira docente na Educação Especial. Mesmo com os avanços e investimentos decorrentes da adoção da perspectiva inclusiva e da implementação do AEE, tais desafios ainda são evidentes.

3 A FORMAÇÃO E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DA PROFISSÃO DAS INTERAÇÕES HUMANAS NOS NORMATIVOS LEGAIS

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. O educador se eterniza em cada ser que educa. A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. (Freire, Paulo).

Na análise de documentos educacionais, é crucial conduzir uma investigação que identifique de forma clara os objetivos que os norteiam, compreender em profundidade seu contexto histórico e social, bem como examinar os interesses e as motivações que permitiram sua formulação e aprovação. Destarte, uma abordagem crítica e reflexiva se mostra fundamental, pois não basta apenas analisar o conteúdo explícito presente nos documentos; é importante explorar os contextos mais amplos, as intenções ocultas e as preocupações que permeiam sua elaboração.

Para Evangelista e Shiroma (2019), ao se analisar políticas educacionais, é imprescindível considerar os conceitos de *Estado* e *sociedade civil*, as determinações econômicas das políticas sociais e educacionais, bem como a historicidade e evolução dos problemas que essas políticas buscam resolver. Corroborando, Freitas, Oliveira e Lima (2024), em relação às políticas de formação docente, ressaltam:

Considera-se que as políticas de formação docente não podem ser compreendidas apenas na esfera das legislações, normativas e regulamentos formulados pelo aparelho de Estado, sendo preciso compreendê-las no conjunto das relações sociais e das múltiplas determinações que influenciam suas formulações, a exemplo dos organismos multilaterais e das organizações da sociedade civil. (Freitas; Oliveira; Lima, 2024, p. 2).

Nesta seção, analisam-se os principais normativos relativos à formação docente, às atribuições e à organização do trabalho dos professores da Educação Especial. O objetivo é identificar, nessas regulamentações, as concepções acerca do trabalho docente, além de compreender as influências dessas normativas nas condições de trabalho desses profissionais. Almeja-se, dessa forma, desvelar possíveis processos de precarização, intensificação e, sobretudo, alienação desses indivíduos em relação à sua realidade profissional.

3.1 Políticas públicas nas concepções do Estado capitalista e neoliberal

Os estudos sobre políticas públicas ganharam centralidade no Brasil a partir da década de 1980. As políticas públicas são compreendidas como o “Estado em Ação” ou a materialidade da intervenção do Estado na sociedade (Azevedo, 1997, p. 5). O Estado é a instituição que implementa um projeto de Governo por meio de políticas, programas e ações voltadas a setores da sociedade, com a intenção de mediar os conflitos, atuando como proteção social, na redistribuição dos benefícios sociais com objetivo de diminuição das desigualdades estruturais sendo amparo legal das políticas assegurando os direitos sociais, como: educação, saúde, trabalho, moradia. É de sua responsabilidade a implementação e manutenção dessas políticas (Hofling, 2001).

A educação é uma das principais políticas públicas de caráter social de manutenção das relações e formação social. Hofling, (2001, p. 31) entende a “[...] educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado [...]. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social”.

As políticas públicas têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, que emergiram no meio do conflito entre capital e trabalho durante a primeira revolução industrial (Hofling, 2001). O Estado de Bem-Estar Social, por sua vez, surge no final do século XIX como uma concepção abrangente que engloba as esferas social, política e econômica. Nessa concepção, o Estado é a instituição responsável por organizar a economia de uma nação e garantir aos cidadãos o acesso a serviços básicos, tais como saúde, educação e segurança, com o intuito de mitigar as desigualdades decorrentes do sistema capitalista. A introdução das políticas sociais como direitos de cidadania representou uma transformação significativa na estrutura tradicional do Estado, direcionando-o para um modelo expandido, conforme apresentado por Gramsci¹⁵:

A noção geral do Estado inclui elementos que precisam ser referidos à noção de sociedade civil (no sentido de que se deve considerar o Estado = a sociedade política + a sociedade civil, em outras palavras, a hegemonia

¹⁵ Carnoy (1988, p. 90) citando Williams in Miliband (1973), entende o conceito de hegemonia como uma ordem na qual um certo modo de vida e de pensamento é dominante, na qual um conceito de realidade é difundido por toda sociedade, em todas as suas manifestações institucionais e privadas, estendendo sua influência a todos os gostos, comportamentos morais, costumes, princípios políticos e religiosos, e todas as relações sociais, particularmente em suas conotações morais e intelectuais.

armada de coerção). [...]. O Estado e a sociedade civil estão reunidos em uma unidade maior; o Estado é igual à própria formação social, incluindo os aparelhos governamentais e privados. (Carnoy, 1988, p. 99).

A sociedade civil é compreendida como a esfera composta por instituições e organizações não governamentais que influenciam a formação da opinião pública, a disseminação de valores e a cultura política de uma sociedade. Essas entidades são responsáveis pela elaboração e difusão de ideologias por meio de diversos meios, como o sistema educacional, igrejas, partidos políticos e sindicatos. Ao mesmo tempo, o Estado desempenha um papel central na promoção da igualdade, justiça e acesso à educação para todos, respondendo às demandas e aspirações da sociedade.

No contexto dessa perspectiva estatal, Azevedo (1997) justifica a intervenção governamental na economia e em outros setores privados, orientando políticas que visam assegurar o bem-estar de um maior número de indivíduos. O Estado atua como mediador de conflitos e é responsável por estabelecer as regras da competição, alterar o equilíbrio e promover o interesse coletivo. Segundo Biesta (2017), um dos princípios do Estado de Bem-Estar Social é a redistribuição de riquezas e a garantia de serviços essenciais para todos os membros da sociedade.

Uma das ideias-chave subjacentes ao Estado de bem-estar social é o princípio da redistribuição da riqueza para que serviços como assistência médica, segurança social e educação possam estar disponíveis para todos os cidadãos, e não apenas para aqueles que podem pagar por eles. Embora grande parte desse sistema ainda esteja em vigor em muitos países (se bem que com níveis crescentes de parcerias público privadas ou até privatização plena), a relação entre os governos e os cidadãos mudou em muitos casos de uma relação política para uma relação econômica: uma relação entre o Estado como provedor de serviços públicos e o contribuinte como o consumidor de serviços estatais. (Biesta, 2017, p. 23).

A política pública assume diferentes formas em diversos contextos e concepções de Estado e sociedade. No âmbito do Estado capitalista, Hofling (2001) destaca a contribuição de Claus Offe para o debate contemporâneo, que amplia o papel político do Estado na compreensão de suas funções no capitalismo atual, enriquecendo as teorias marxistas sobre mudanças sociais e a atuação estatal. Offe (1984) analisa as origens das políticas sociais implementadas por esse modelo de Estado e argumenta que ele atua como regulador das relações sociais para manter o capitalismo, sem se limitar aos interesses do capital ou da classe trabalhadora, de modo a assegurar a dominação nas relações de classe. Ao desempenhar a função de

mediador e garantidor do sistema capitalista, o Estado tem adotado políticas públicas compensatórias, sendo a política social o meio pelo qual busca resolver o desafio de transformar trabalho não remunerado em trabalho assalariado.

Segundo Höfling (2001), o Estado capitalista moderno não apenas busca constantemente qualificar a mão-de-obra para o mercado, mas, também, por meio de políticas e programas sociais, procura controlar segmentos da população que não estão integrados ao processo produtivo (Höfling, 2001). Assim, o Estado e o capitalismo têm uma relação intrínseca, sendo as políticas educacionais influenciadas por essa relação, conforme afirma Neves (2007 apud Ribeiro, 2021):

O modelo de gestão (democrática) da educação brasileira, escondido por traz do véu do neoliberalismo oculta, por vezes, pontos de contradição, contribuindo para implementação de políticas voltadas muito mais para a valorização do sistema capitalista do que a projeção de sua superação, [...] política neoliberal para a educação segue, de um modo geral, as mesmas diretrizes das políticas sociais em seu conjunto, como por exemplo: redução dos gastos públicos, focalização das ações governamentais, descentralização dos encargos e participação da sociedade na sua operacionalização, (Neves, 2007 apud Ribeiro, 2021, p. 9).

A escola desempenha um papel importante como agente socializador, capaz de transformar mentalidades tradicionais em mentalidades racionais, favorecendo a distribuição do poder na sociedade. No contexto do Estado liberal, a educação foi a primeira política social a ser assegurada, com o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades aos seus beneficiários, já que esses não eram considerados cidadãos e, portanto, necessitavam da tutela do Estado (Fleury, 2010).

Os fundamentos da liberdade e do individualismo do liberalismo justificam “o mercado como regulador e distribuidor da riqueza e da renda” (Azevedo, 1997, p. 10). Essa concepção foi prejudicada devido às crises e aos conflitos ocorridos ao longo do século XIX, dando lugar a uma forma de intervenção estatal articulada com o mercado, originando o neoliberalismo. Essa abordagem preconiza a ideia de Estado mínimo, em que “menos Estado e mais mercado” resume suas proposições, baseando-se no princípio fundamental da liberdade individual, conforme concebido pelo liberalismo clássico (Azevedo, 1997, p. 11).

O neoliberalismo tem sua origem no liberalismo clássico do século XVII. Evoluindo com o capitalismo, passou a destacar a estrutura de classes, colocando-a no “centro da cena econômica e política” (Azevedo, 1997, p. 9). O neoliberalismo parte

dos fundamentos do individualismo, defendendo a iniciativa individual como base da atividade econômica e justificando o mercado como regulador da riqueza e da renda.

Nesse contexto, a função do Estado é de garantir os direitos individuais não interferindo na economia, ou seja, enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a sua participação no amparo aos direitos sociais.

Os defensores do neoliberalismo acreditam que o mercado é o principal regulador das relações entre capital e trabalho, considerando que as políticas públicas são responsáveis pela crise na sociedade econômica, ao interferirem no equilíbrio da ordem econômica, social e moral, violando os princípios de liberdade e individualidade, valores essenciais no contexto capitalista (Azevedo, 1997).

Para Hofling (2001), no neoliberalismo, as políticas públicas sociais é a tentativa do Estado de regular o desequilíbrio gerado no capitalismo, já que as desigualdades gritantes provocadas pelo capitalismo são os entraves para o crescimento econômico de qualquer país,

[...] são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. Uma vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade. (Hofling, 2001, p.37).

No neoliberalismo, o Estado não assume a responsabilidade pela educação pública de forma universal e padronizada, mas promove a liberdade de escolha dos pais em relação à educação de seus filhos, estendendo a lógica de mercado para a política social. Nesse sentido, propõe-se transferir responsabilidades para o setor privado, por meio do uso de *vouchers* escolares (Höfling, 2001).

No Brasil, essa abordagem se assemelha à implementação de “bolsas” que possibilitam aos alunos frequentarem escolas privadas, como no caso do Programa Universidade para Todos (Prouni), no ensino superior, e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), no ensino médio (Freitas, 2012).

Para os adeptos do neoliberalismo, tais políticas visam estimular a competição entre os serviços educacionais e garantir a qualidade. De acordo com Freitas (2012),

as categorias fundamentais que moldam a política educacional nesse contexto incluem uma combinação de responsabilização, meritocracia e privatização. No contexto neoliberal, a educação passa a se moldar aos valores de mercado, resultando em decisões de reforma intimamente ligadas aos interesses do capitalismo para garantir sua operação na sociedade.

Os defensores do neoliberalismo consideram crucial que o Estado, em parceria com entidades privadas, assegure uma oferta de educação básica para todos, argumentando que isso promove a competição e capacita a mão de obra para atender às demandas do mercado. Como consequência, os conteúdos acadêmicos e os objetivos da educação acabam sendo influenciados pelas forças do mercado, transferindo para a iniciativa privada investimentos que deveriam ser destinados à educação pública. Para Freitas (2012):

O argumento central e oportunista dos defensores desta estratégia desresponsabiliza o Estado pela educação pública. Ele diz que “assim como os ricos podem escolher as escolas nas quais querem matricular seus filhos, também os pobres devem poder fazê-lo”. Mas, como é óbvio, é a escola pública aberta a todos que tem que ter qualidade e, portanto, é nela que devem ser feitos investimentos para sua melhoria. Transferir recursos para a iniciativa privada só piora as escolas públicas. (Freitas, 2012, p. 386).

A proposta neoliberal no Brasil se fortaleceu na década de 1990, durante o mandato do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), com a criação do Ministério da Administração da Reforma do Estado (MARE) (Hofling, 2001). Esse período marcou uma mudança significativa na orientação econômica e política do País, com a adoção de políticas neoliberais que visavam a redução do papel do Estado na economia e a promoção da livre iniciativa.

O movimento que tem coordenado a ação dos empresários no campo da educação no Brasil é conhecido como Todos pela Educação (Freitas, 2012).

Segundo Azevedo (1997), os estudos sobre políticas públicas assumiram um papel central no Brasil a partir da década de 1980, sendo a Educação considerada uma política pública de cunho social, e as políticas públicas compreendidas como a atuação do Estado. Destarte, o conceito de políticas públicas sociais é este:

[...] conjunto de intervenções políticas de caráter distributivo, voltadas para assegurar o exercício dos direitos sociais da cidadania e impulsionar a segurança e coesão da sociedade por meio do acesso e utilização de benefícios e serviços sociais considerados como necessários para promover

a justiça social e o bem-estar dos membros da comunidade. (Fleury, 2010, p. 1).

Na formulação de políticas públicas, diversos agentes públicos e atores da sociedade desempenham um papel crucial. Esses incluem cidadãos, organizações não governamentais, grupos governamentais e a mídia, que colaboram nas discussões sobre a alocação de recursos escassos e influenciam as decisões. Para Secchi (2011), esses indivíduos, grupos e organizações são “atores políticos”.

Os atores políticos relevantes em um processo de elaboração de políticas públicas são aqueles com maior capacidade de influenciar direta ou indiretamente a formulação e os resultados das políticas. Eles podem influenciar a opinião pública, definir a agenda, estudar, elaborar propostas, alocar recursos, formar coalizões, resolver conflitos políticos e transformar intenções em ações. De acordo com Secchi (2011), esses atores incluem políticos eleitos, líderes políticos, burocratas, formadores de opinião como a mídia, grupos de interesse, organizações civis, movimentos sociais e os beneficiários das políticas públicas. Cada um desempenha um papel específico ao longo do ciclo de políticas¹⁶.

As políticas sociais voltadas para a Educação Especial resultam da intervenção de atores políticos, como organizações civis, movimentos sociais e associações de pais e familiares de pessoas com deficiência, que buscam constituir políticas públicas para promover uma educação de qualidade, garantir direitos e assegurar a inclusão desse público.

Com a Constituição da República de 1988 (Brasil, 1988), o Estado brasileiro adotou o modelo de federação de equilíbrio, caracterizado pelo balanceamento entre as competências e a autonomia conferida aos entes federados, passando a considerar o município parte integrante da estrutura federativa brasileira. Essa característica confere aos municípios competências exclusivas que definem o âmbito de sua autonomia política, tornando o Brasil um dos Estados mais descentralizados do mundo em termos de texto constitucional, distribuição de recursos e decisão política. Destarte, “a repartição de competências constitucionais referentes à educação

¹⁶ O ciclo de políticas públicas é um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes, restringindo o modelo em sete fases principais: 1) identificação do problema; 2) formação da agenda; 3) formulação de alternativas; 4) tomada de decisão; 5) implementação; 6) avaliação; 7) extinção (Secchi, 2011, p. 33).

aponta, de certa forma, para uma descentralização vertical, implicando em um modelo de federalismo de cooperação” (Ribeiro, 2021, p. 08).

A estrutura do federalismo trouxe algumas questões conflitantes, como as desigualdades regionais, a fragmentação do sistema político, as dificuldades de representação, a indefinição da estrutura, os limites da ação estatal e a divisão de atribuições entre os entes federados.

A educação referenciada na Constituição (Brasil, 1988) é de competência comum dos entes federativos, que podem legislar e estruturar seus respectivos sistemas de ensino. Assim, a divisão das competências, conforme consta nesse normativo e apontada por Ribeiro (2021), é distribuída da forma descrita a seguir.

O artigo 211 da CF/88 (§ 1º, 2º, 3º e 4º) estabelece as competências de cada ente federativo: i) União: “organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino público federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, [...]”; ii) Municípios: “atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”; iii) Estados e Distrito Federal: “atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio”; iv) União, Estados, Distrito Federal e Municípios: “na organização de seus sistemas de ensino [...] definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (Ribeiro, 2021, p. 9).

A construção jurídica do direito à educação e à inclusão no Brasil foi fortemente influenciada por documentos e convenções internacionais dos quais o país é signatário, tema que será abordado na próxima seção.

3.2 Educação Especial: O Brasil e os Acordos Internacionais

Após a Primeira Guerra Mundial, em 1920, os atendimentos às pessoas com deficiência física se intensificaram. Nesse período, a necessidade de reabilitação e assistência a essas pessoas aumentou devido ao grande número de soldados que retornaram da guerra com lesões e mutilações. A crise financeira de 1929, que afetou a economia global logo após a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, tornou ainda mais urgente a criação de programas e serviços para reintegrar essas pessoas à sociedade e ao mercado de trabalho (Dicher; Trevisam, 2014).

No início do século XX, precisamente nas primeiras décadas, houve uma maior mobilização para o entendimento e a inserção das pessoas com deficiência na sociedade. Vários congressos e discussões mundiais foram realizados nesse período com esses propósitos (Dicher; Trevisam, 2014). Porém, os avanços conquistados até então foram interrompidos com o início da Segunda Guerra Mundial, em 1939, impactando significativamente a vida e os direitos das pessoas com deficiência.

No período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial, até meados de 1975, houve um avanço significativo do Estado em investimentos em saúde, educação e previdência social, caracterizando o "Estado de Bem-Estar Social". Um exemplo marcante desse avanço foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A trajetória histórica rumo à inclusão de todas as pessoas em todos os espaços sociais tem como marco a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da qual o Brasil é signatário. Aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, essa Declaração representa a internacionalização dos direitos humanos em um momento crucial das relações pós-Segunda Guerra Mundial, estabelecendo princípios fundamentais aplicáveis a todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiências, e reconhecendo o direito à educação como um direito fundamental. Embora a Declaração não aborde diretamente a educação de pessoas com deficiência, ela representa um marco na luta pelos direitos humanos.

De acordo com Fischmann (2009), a Declaração foi concebida e proclamada como um retorno aos valores humanitários que foram interrompidos pela brutalidade do totalitarismo nazista. Segundo a autora, foi o primeiro episódio na história da humanidade em que houve a iniciativa de reunir um grande número de nações para definir o que consideravam um direito universal (Fischmann, 2009). O Preâmbulo da Declaração remete à importância de não esquecer os motivos que levaram aos atos de barbárie e atrocidades cometidos durante a Segunda Guerra Mundial.

Considerando que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do Homem levaram a atos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria, foi proclamado como a mais alta inspiração do Homem;
Considerando que é essencial a proteção dos direitos do Homem através de um regime de direito, para que o Homem não seja compelido, em recurso supremo, à revolta contra a tirania e a opressão. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, p. 01).

O impacto desse documento perdura até os dias atuais, influenciando legislações e tratadas inspirando constituições de muitos Estados e democracias, como a Constituição Federal de 1988, que confirma a educação como um direito social fundamental para o desenvolvimento humano (Fischmann, 2009). O Artigo 26º da Declaração estabelece a importância da educação como um direito fundamental de todas as pessoas, destacando a necessidade de educação gratuita e obrigatória, o acesso igualitário à educação superior, os objetivos da educação em promover os direitos humanos, as liberdades fundamentais e a paz mundial, e o direito dos pais de escolher o tipo de educação de acordo com suas convicções.

De acordo com Omote (2021), é relevante destacar um fato histórico, muitas vezes esquecido, que teve impacto significativo na inclusão progressiva: o Ano Internacional das Pessoas Deficientes declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1981. Esta ação teve consequências positivas, especialmente no Brasil, devido às campanhas de conscientização veiculadas nos meios de comunicação, que ajudaram a integrar as pessoas com deficiência na sociedade.

De acordo com Passos (2023), durante os anos de 1990, agências multilaterais com compromisso com os ideais neoliberais organizaram diversas conferências globais no campo da educação. Nesse período, a ênfase dos discursos educacionais já era voltada para aspectos econômicos, e as políticas públicas deveriam estar alinhadas com os princípios do neoliberalismo. Assim, as discussões voltadas para inclusão das pessoas com deficiência se encontram nesse contexto.

No ano de 1990, o Brasil esteve presente na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, cujo resultado foi a elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ou Declaração de Jomtien, na qual se estabeleceu um compromisso para a década de 1990 de erradicar o analfabetismo e garantir o acesso à escola para todos.

No documento, destacou-se que todas as pessoas, independentemente da idade, deveriam ter acesso a oportunidades educacionais que atendam às suas necessidades básicas de aprendizagem. Isso englobaria habilidades essenciais como leitura, escrita, além de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes fundamentais para a sobrevivência, o desenvolvimento pessoal, a vivência com dignidade, a participação ativa na sociedade, a melhoria da qualidade de vida, a tomada de

decisões informadas e uma busca contínua pelo aprendizado, promovendo assim a inclusão social e o desenvolvimento individual e coletivo (Unesco, 1990).

A Conferência foi organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Conforme a concepção de Libâneo (2014), a efetivação do fenômeno da internacionalização¹⁷, em que agências internacionais multilaterais formulam e recomendam políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, levou esses órgãos a direcionar as políticas sociais e educacionais para o Brasil e para outras nações emergentes. Os tratados dos quais o Brasil é signatário foram redigidos pelas agências internacionais ou por algumas delas.

Na Declaração de Jomtien, a universalização do acesso à educação é um dos pontos centrais, juntamente com o conceito de *equidade*. O documento destaca que para a educação básica se tornar equitativa, é crucial garantir a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de atingir e manter um padrão mínimo de qualidade na aprendizagem (Unesco, 1990). A definição de inclusão e equidade conforme a Unesco (2019), é a seguinte:

Inclusão é o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes.
Equidade é garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância. (Unesco, 2019, p. 13).

A Declaração de Salamanca, promovida pela UNESCO em 1994, da qual o Brasil é signatário, tornou-se um marco importante no cenário internacional ao alterar a abordagem da educação para pessoas com deficiência, introduzindo um novo paradigma: o da Educação Inclusiva. Esse documento foi influenciado pelos princípios fundamentais estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos em relação à educação inclusiva e equitativa para todos. Ele enfatiza o acesso à escola regular como um direito de todos, independentemente das características e necessidades individuais: “O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas

¹⁷ Segundo Libâneo (2015, p. 40), a internacionalização, refere-se à influência direta ou indireta de políticas e diretrizes globais, baseadas na racionalidade econômica, sobre o planejamento e implementação das políticas educacionais, afetando os objetivos, legislação, currículo, organização, gestão e práticas pedagógicas no âmbito da educação.

deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (Unesco, 1994, p. 3, sic).

Ao defender a inclusão como o caminho desejado, a Declaração de Salamanca tornou-se um marco na educação de pessoas com deficiência, promovendo o início de uma mudança significativa no paradigma educacional: do modelo de integração, em que o aluno precisava se adaptar para estar no ambiente escolar, para o paradigma da inclusão escolar, em que “a aprendizagem [deve] ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem” (Unesco, 1994, p. 3). A Declaração configurou-se como um marco referencial para a educação inclusiva em todo o mundo (Oliveira; Orlando, 2016).

Um dos pontos essenciais abordados pela Declaração de Salamanca é a importância da formação adequada e contínua dos professores, em conformidade com os princípios da educação inclusiva. O documento destaca a necessidade de garantir programas de formação continuada tanto para professores em serviço quanto para aqueles em formação inicial, com o objetivo de fortalecer a implementação de escolas inclusivas (Unesco, 1994). Além disso, ressalta a importância do investimento em infraestrutura e em equipamentos de apoio para que as escolas possam se transformar em ambientes educacionais mais inclusivos.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. (Unesco, 1994, p. 5).

Ao analisar a Declaração de Salamanca, Passos (2023, p. 22) levanta a questão da influência de ideias neoliberais no documento, apontando que, ao propor mudanças nos sistemas de ensino, a inclusão é motivada mais por razões econômicas do que por um compromisso genuíno com a educação inclusiva e de qualidade para todos: “É nítido o sentido utilitarista que estes organismos dão à educação, gerando

políticas públicas em nível internacional com o discurso de preservar os direitos humanos, tendo como pano de fundo os ideais de mercado”. Apesar disso, a Declaração “[...] trouxe importantes contribuições para o desenvolvimento de mais essa vertente de educação” (Omote, 2021, p. 160), fomentando a conscientização sobre a importância da educação como um direito fundamental e essencial para todos.

Outro marco histórico influenciado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos foi a Convenção da Guatemala (1999), ratificada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001. Essa convenção estabeleceu que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas e promoveu sua integração plena na sociedade, incluindo a eliminação das barreiras que impedem o acesso à educação. Também determinou que as pessoas com deficiência têm direito à escolarização nas classes regulares do ensino regular, definindo como discriminação baseada na deficiência qualquer forma de diferenciação ou exclusão que obstrua ou anule o exercício desses direitos. O não cumprimento desse direito pode configurar discriminação com base na deficiência (Brasil, 2001).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Dakar, Senegal, em 2000, teve como objetivo reafirmar o compromisso com a educação para todos como um direito universal estabelecido. Para Berg e Votre (2021, p. 13), “A Declaração de Dakar é considerada um marco para a educação global, porque diversos países se comprometeram a atingir os objetivos da Educação para Todos (EPT), estabelecidos no encontro”, com metas a serem alcançadas até 2015.

O documento resultante desse encontro é fruto dos compromissos assumidos pelos países membros da Unesco, dos quais o Brasil é signatário, comprometendo-se a criar ambientes educacionais inclusivos. Entre as metas estão a inclusão educacional de crianças com deficiência e minorias marginalizadas, a garantia da qualidade da educação com resultados na aprendizagem, a formação de professores e o compromisso com financiamentos que proporcionem instalações adequadas e materiais didáticos para a melhoria da educação.

O documento ressalta que, desde a Conferência de Jomtien, houve baixos níveis de aprendizagem dos alunos, pouca valorização profissional dos professores e a necessidade de proporcionar altos níveis de “capacitação profissional” docente, juntamente com políticas de reconhecimento da carreira, além da formulação de políticas educacionais e currículos inclusivos e diversificados para atender a todos.

Os países signatários se comprometeram a formular políticas educacionais de inclusão e valorização da profissionalização docente, regularizando o papel fundamental dos professores na transformação da educação e na formação de valores dos educandos. Esse compromisso é evidenciado no item 8 da Declaração, em que os países se comprometem a:

- Oferecer aos docentes uma formação de alto nível acadêmico, vinculada à pesquisa e à capacidade para produzir inovações, que os habilite no desempenho de suas funções em contextos socioeconômicos, culturais e tecnológicos diversos.
- Estabelecer políticas de reconhecimento efetivo da carreira docente que:
 - permitam que melhorem sua condição de vida e de trabalho;
 - estimulem a profissão e incentivem o ingresso a ela de jovens de talento;
 - criem estímulos para que alcancem bom nível de formação pedagógica e acadêmica;
 - desenvolvam competências para acompanhar e facilitar a aprendizagem durante toda a vida;
 - aumentem seu compromisso com a comunidade.
- Implementar sistemas de avaliação do desempenho dos docentes e de mensuração da qualidade e dos níveis de êxito na profissão, com base em padrões básicos em consenso com as associações de professores e as organizações sociais.
- Estabelecer os marcos normativos e de poética educacional para incorporar os docentes à gestão das mudanças do sistema educacional, e incentivar o trabalho coletivo na escola. (Unesco, 2000, p. 13).

No entanto, o documento também apresenta uma visão neoliberal ao atribuir aos docentes a responsabilidade pelo sucesso da educação, ao estabelecer o compromisso dos países signatários a implementar sistemas de avaliação do desempenho dos professores e de mensuração do ensino e aprendizagem, alinhando esses compromissos com as ideias do neoliberalismo.

Ainda no âmbito internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, foi promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com *status* de Emenda Constitucional. O texto versa sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e estabelece um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino e acesso ao ensino regular a todas as pessoas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta da plena participação e inclusão. Até então, segundo Nogueira (2008), havia a necessidade de um tratamento legal internacional mais focado na temática dos direitos humanos das pessoas com deficiência, o que foi alcançado com a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. A referida Convenção, em seu artigo inicial, estabelece o objetivo de

proteger e garantir as condições de igualdade dos direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência.

A Convenção traz uma abordagem inovadora ao destacar que as políticas educacionais devem priorizar e reconhecer a capacidade real da pessoa, independentemente de sua deficiência, de ela ser o principal agente de suas escolhas, decisões e rumos em sua vida. Dessa forma, a pessoa com deficiência é concebida, acima de tudo, como um indivíduo cuja trajetória única inclui a experiência da deficiência, bem como outras vivências, como seu contexto familiar, social, cultural e econômico. Como ser humano, cabe a ela gerenciar sua própria existência, mesmo diante dos limites impostos pela deficiência, seja ela física, sensorial ou intelectual. Essa perspectiva restitui à pessoa com deficiência um papel ativo, frequentemente negligenciado pela sociedade e pela cultura (Martins, L. A., 2006).

Santos e Cunha (2024) destacam quatro pontos importantes de mudanças no entendimento da educação das pessoas com deficiência, tratados nos cinquenta artigos do documento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que inovam na forma como os Estados signatários devem ampliar a proteção dos direitos humanos das pessoas com deficiência. Para os autores, a Convenção assinalou a mudança da assistência para os direitos das pessoas com deficiência, o que provocará alterações nos marcos normativos dos países signatários da Convenção; introduziu o idioma da igualdade para conceder tratamento igualitário e equitativo às pessoas com deficiência; reconheceu a autonomia com apoio para pessoas com deficiência; e tornou a compreensão da deficiência como parte da experiência humana (Santos; Cunha, 2024). A implicação direta da Convenção foi a elaboração da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou o Estatuto da Pessoa com Deficiência, inscrita na Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015).

A Unesco, em parceria com o UNICEF, o Banco Mundial, o UNFPA (Fundo de População das Nações Unidas), o PNUD, a ONU Mulheres (Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres) e o ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados), promoveu o Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul. O evento reuniu mais de 1.600 participantes de 160 países, entre eles ministros chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e

bilaterais e representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado (Declaração de Incheon, 2015, p. 4).

Durante o Fórum, foi adotada a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação nos próximos 15 anos, com o objetivo de promover um sistema educacional mais inclusivo e de qualidade em escala global. Este documento representa um compromisso dos participantes em prol do avanço da educação inclusiva e do desenvolvimento sustentável em nível mundial. O Brasil se comprometeu com essa agenda e com a inclusão e equidade regidas:

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás. (Declaração de Incheon, 2015, p. 7).

Segundo Berg e Votre (2021), a Declaração de Incheon reafirma o compromisso com a educação iniciado em Jomtien e consolidado pelo Marco de Dakar. O documento destaca a importância da educação para promover o desenvolvimento sustentável e a melhoria da qualidade de vida, estabelecendo metas e ações para garantir educação inclusiva e equitativa de qualidade até 2030.

A Declaração reconhece a educação como um direito humano fundamental, essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Além disso, enfatiza a necessidade de autonomia dos estudantes para formar indivíduos comprometidos com a busca pela paz, tolerância, realização humana e desenvolvimento sustentável. A Declaração de Incheon também destaca a importância da cooperação financeira internacional para avançar na educação básica e alcançar as metas estabelecidas na ODS 4: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Declaração de Incheon, 2015).

A redação do documento revela uma marca neoliberal na formação de professores ao utilizar termos como “treinamento” e “proposta de avaliação de resultados”. Isso é evidente no seguinte trecho do documento:

Comprometemo-nos com uma educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige o reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso. Garantiremos que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz. (Declaração de Incheon, 2015, p. 02).

Embora os documentos internacionais tenham sido influenciados pelas ideias neoliberais, a sua importância elevou a conscientização do poder público e da sociedade civil sobre a importância da educação como um direito fundamental de todas as pessoas e como condição essencial para o exercício de uma cidadania ativa, avançando na construção de sociedades inclusivas e equitativas.

Esses documentos, dos quais o Brasil é signatário, exerceram influência sobre as políticas nacionais de educação para garantir o direito à educação e promover a inclusão de todas as pessoas na sociedade. A seguir, trata-se, de forma breve, dos fatos históricos que favoreceram tal inclusão em âmbito nacional.

3.3 Perspectiva histórica da Educação Especial no Brasil: principais marcos de inclusão educacional

Tendo em vista a relevância dos documentos internacionais na definição das políticas nacionais de educação, é fundamental analisar como tais propostas influenciaram a trajetória histórica do Brasil rumo à garantia do direito à educação e à promoção da inclusão social. Nesta seção, serão abordados de forma sucinta os principais marcos históricos que contribuíram para impulsionar a inclusão educacional em território nacional.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, importantes conquistas no campo social foram alcançadas, incluindo o reconhecimento do trabalho como um dos direitos essenciais e a integração de pessoas com deficiência na sociedade e no mercado de trabalho. Esses progressos foram perceptíveis no Brasil, especialmente no contexto educacional, conforme descrito por Jannuzzi (2006):

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1950, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do Brasil, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais. (Jannuzzi, 2006, p.68).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve um aumento significativo na década de 1850, influenciado pelas ideias europeias da época do Império. Isso resultou na criação de importantes instituições, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857. No início do século XX, surgiram organizações não governamentais dedicadas ao atendimento dessas pessoas, como a Pestalozzi, em 1926, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1945 (Brasil, 2008).

A regulamentação do atendimento educacional às pessoas com deficiência ocorreu em 1961, com a promulgação da LDBEN inscrita na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que reconheceu o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (Brasil, 2008, p. 7). A partir da década de 1970, a Educação Especial passou a ser mais amplamente divulgada, com a formulação de políticas públicas nos órgãos normativos federais e estaduais, além da criação de classes especiais na educação. Em 1973, o Estado, através do Ministério da Educação (MEC), fundou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) para supervisionar a Educação Especial no Brasil. Conforme observado por Jannuzzi (2006), o CENESP perdeu sua relevância em 1986, sendo então reestruturado como a Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Entretanto, naquela época, ainda não havia sido estabelecida uma política pública efetiva de educação inclusiva, persistindo a abordagem de "políticas especiais" e um ensino fundamentado nos modelos médico-pedagógico e psicopedagógico para a educação de estudantes com deficiência (Brasil, 2008). Tais eventos são corroborados por Rosa e Lima (2022):

Estudos sobre a história da educação especial mostram que, ao longo dos anos, alguns atores tiveram posição de destaque na implementação da política no Brasil. Instituições especializadas, privadas, religiosas e caritativas

eram responsáveis pelo atendimento das pessoas com deficiência desde o Brasil Império até 1994, quando a primeira política nacional de educação especial foi lançada. Esse primeiro período de atendimento de cunho educacional foi marcado pela segregação das pessoas com deficiência em escolas especiais organizadas em etiologias de deficiência [...] (Rosa; Lima, 2022, p. 3).

Paralelamente, o presidente José Sarney (1985-1990) estabeleceu, por meio do Decreto nº 91.872, de 4 de novembro de 1985 (Brasil, 1985), um grupo de trabalho para elaborar um Plano de Ação Conjunta para a Integração do Deficiente. Assim, surgiu um novo órgão público, o Conselho de Organizações das Pessoas com Deficiência (CORDE), que foi estabelecido pelo Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986 (Brasil, 1986) e encarregado de desenvolver políticas de integração de pessoas com deficiência. A era Sarney tinha como slogan “Tudo pelo social”, e a esperança era de que “um órgão nacional conseguisse mais facilmente o incremento e sua integração social” (Jannuzzi, 2006, p. 166).

A Constituição Federal de 1988 estabelece objetivos fundamentais para promover o “bem de todos”. No artigo 205, a educação é reconhecida como um direito de todos, com vistas à garantir o pleno desenvolvimento da pessoa e o exercício da cidadania. No artigo 206, inciso I, é estabelecida a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, sendo um dever do Estado conforme a legislação (Brasil, 1988, p. 7). Relacionado ao direito das pessoas com deficiência, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), no inciso III do art. 208, indica que a sua educação deve ser preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que indicava o processo de “integração instrucional”, segundo o qual o acesso às classes comuns do ensino regular era restrito aos alunos com deficiência que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (Brasil, 1994, p. 19). Isso condicionava as pessoas com deficiência a se ajustarem ao ambiente, em vez de o ambiente ser preparado e adaptado para promover condições que garantissem iguais oportunidades de desenvolvimento para todos. Os normativos da Educação Especial foram redigidos de acordo com os paradigmas educacionais de cada época.

Campos e Mendes (2015) esclarecem as características temporais de cada um desses paradigmas:

As propostas de escolarização de estudantes Público-Alvo da Educação Especial vêm sofrendo mudanças contínuas ao longo do tempo. Em meados da década de 1960 e 1970, adotou-se a proposta de integração, segundo a qual esses estudantes tinham o direito de serem escolarizados com os demais alunos, na mesma escola, mas não necessariamente nas mesmas classes. Na década de 1990, lançou-se a política de Educação para Todos ou de Educação Inclusiva, tendo como marco a Declaração de Salamanca, de 1994, que propunha educar todos dentro do sistema regular de ensino, na classe comum da escola regular. (Campos; Mendes, 2015, p. 210-211).

Com o intuito de cumprir os compromissos estabelecidos nos tratados internacionais, em 1994, durante o Governo de Itamar Franco (1992-1995), foi criada a SEESP. Essa iniciativa ocorreu após a extinção da SESPE (Secretaria de Educação Especial), durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), com a finalidade de desenvolver e implementar políticas públicas voltadas para a inclusão e educação de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro.

A LDBEN/1996 (Brasil, 1996) foi um marco nesse processo de inclusão, porquanto atribui ao ensino regular obrigatoriedade de disponibilizar todos os recursos necessários para o atendimento igualitário entre os estudantes com deficiência e os demais estudantes (Michels, 2017).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) foi criado pelo Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999 (Brasil, 1999a), estabelecido como um órgão de deliberação coletiva no Ministério da Justiça (MJ). O CONADE surgiu com o objetivo de formular e acompanhar a implementação de políticas públicas voltadas à promoção dos direitos e da inclusão das pessoas com deficiência no Brasil. Atualmente, é composto por 36 representantes, entre membros do governo e da sociedade civil (Almeida, 2023). Em dezembro do mesmo ano, foi promulgado o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999b), que regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (Brasil, 1989), responsável por dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, na qual a Educação Especial foi definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Esse decreto enfatizou a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular.

Segundo Rebelo, Oliveira e Kassar (2016), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi implantada a Reforma do Estado, da Administração e a Reforma Tributária, além de ser realizada a reestruturação dos serviços sociais básicos. Buscou-se, assim, ampliar a oferta educacional no ensino fundamental e na

formação profissional de caráter instrumental, além de incentivar parcerias público-privadas em todos os níveis e modalidades de ensino, legitimando iniciativas empresariais específicas. Os principais debates no campo educacional envolveram a LDBEN/1996 (Brasil, 1996) e o PNE (2001-2010), com destaque para a municipalização e a abertura para empreendedores educacionais privados.

Até meados do século XX, a educação especial era oferecida em instituições especializadas ou em classes especiais integradas nas escolas regulares, com o propósito de substituir a educação padrão oferecida às crianças consideradas “normais”. No entanto, com a chegada da nova perspectiva educacional inclusiva, garantida pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e pela LDBEN/1996 (Brasil, 1996), a exclusividade desse modelo de escolarização para pessoas com deficiência foi superada. A LDBEN/1996 (Brasil, 1996), em seu artigo 58, define a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação – público-alvo da educação especial (Nascimento; Santos, 2018).

Outras medidas nacionais legais de proteção à pessoa com deficiência seguiram o princípio iniciado pela LDBEN/1996 (Brasil, 1996), impulsionando a inclusão educacional e social, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, normatizadas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001), que favorecem o “[...] atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização; porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino” (Brasil, 2008).

As diretrizes da Educação Especial, alinhadas com normativos internacionais, integraram a Educação Especial à Educação Básica em todas as etapas e modalidades, mas sem transcender plenamente o paradigma da integração para o da inclusão. De acordo com Casagrande (2020, p. 17), “O contexto histórico, político, socioeconômico e cultural da Educação Especial deu origem a diferentes paradigmas (modelo médico-clínico, educacional, integração e Educação Inclusiva)”. Em uma análise dos documentos internacionais realizada pelo Conselho de Organizações das Pessoas com Deficiência (CORDE) em 2008, destacou-se que:

Alguns aspectos não podem ser esquecidos. Em nosso país, a política de inclusão social das pessoas com deficiência existe desde a Constituição de 1988, que originou a Lei nº 7.853/1989, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999. Esses documentos nacionais, junto a outros, com destaque para as Leis nº 10.048 e 10.098, de 2000 e o Decreto nº 5.296/2004, conhecido como o decreto da acessibilidade, nos colocam em igualdade com o ideário da Convenção da ONU. Também cabe repetir que as questões referentes às pessoas com deficiência são conduzidas na esfera dos direitos humanos desde 1995, quando passou a existir, na estrutura do governo federal, a Secretaria Nacional de Cidadania do Ministério da Justiça. Nada aconteceu por acaso ou como benesse. Cada resultado foi marcado pela luta ininterrupta e pela intransigente promoção e defesa dos direitos desse grupo. As pessoas com deficiência escrevem no Brasil e na ONU a sua história, cada vez com mais avanços e conquistas que se traduzem em redução das desigualdades e equiparação das oportunidades. (Corde, 2008, p. 21).

De acordo com Brandão e Borges (2022), a LDBEN/1996 (Brasil, 1996) marcou o início de um conjunto de políticas educacionais, com especial enfoque na formação de professores. Alguns marcos legais relevantes relacionados à formação docente incluem o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999c), que estabelece os Institutos Superiores de Educação como locais de formação docente com uma abordagem mais racionalista, distinta daquela adotada pelas universidades da época.

O PNE (2001-2010), regulamentado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, determina, em sua meta 4, a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (Brasil, 2001). Dedicar as metas 16, 17 e 18 à formação de professores e à valorização profissional docente, definindo, na meta 20, o financiamento necessário para que as demais metas sejam alcançadas: “Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do País” (Brasil, 2001).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os diversos cursos de licenciatura foram outro marco importante na construção de uma educação de qualidade e inclusiva, começando a ser regulamentadas a partir de 2002. O Decreto nº 6.755/2009 (Brasil, 2009) instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, entre outras normas que refletiram as diretrizes da LDBEN/1996. Retornaremos, nas sessões seguintes, à análise desses importantes normativos.

A partir de 2011, a Educação Especial passou a compor a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que, atualmente, é o órgão responsável pela promoção da inclusão no país. Instituída pelo Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, tem como principal missão desenvolver, apoiar e financiar projetos e programas voltados para a inclusão e a melhoria da qualidade social da educação básica, especialmente para os grupos historicamente marginalizados. Segundo Taffurel e Carvalho (2019, p. 87), a criação da SECADI não foi um ato espontâneo dos governantes, mas resultou de uma intensa luta pela Reforma Agrária e pela Educação.

A SECADI enfrentou um grande revés durante o governo Bolsonaro (2019-2022), que tentou eliminar temas relacionados aos direitos humanos, à educação étnico-racial e à diversidade, ao extinguir a Secretaria por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (Brasil, 2019). Com a eleição do presidente Lula (2023-2026), as questões sociais voltaram à pauta do Governo Federal. Lula revogou o Decreto de Bolsonaro (Brasil, 2019) e restabeleceu a SECADI por meio do Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023 (Brasil, 2023), incorporando o direito à educação e à inclusão na agenda política. Espera-se que este seja um passo significativo para garantir a promoção da inclusão e da diversidade no país.

Segundo Jannuzzi (2006), a criação desses conselhos voltados para pessoas com deficiência foi viabilizada pela Constituição Federal de 1988. A evolução dessas políticas e diretrizes reflete um compromisso contínuo do Brasil com a melhoria da qualidade da educação inclusiva e o reconhecimento da importância fundamental da educação e dos professores na construção de uma sociedade inclusiva.

Na próxima seção, são analisados os principais normativos que orientam a formação e a valorização dos docentes no contexto educacional brasileiro desde o ano 2000.

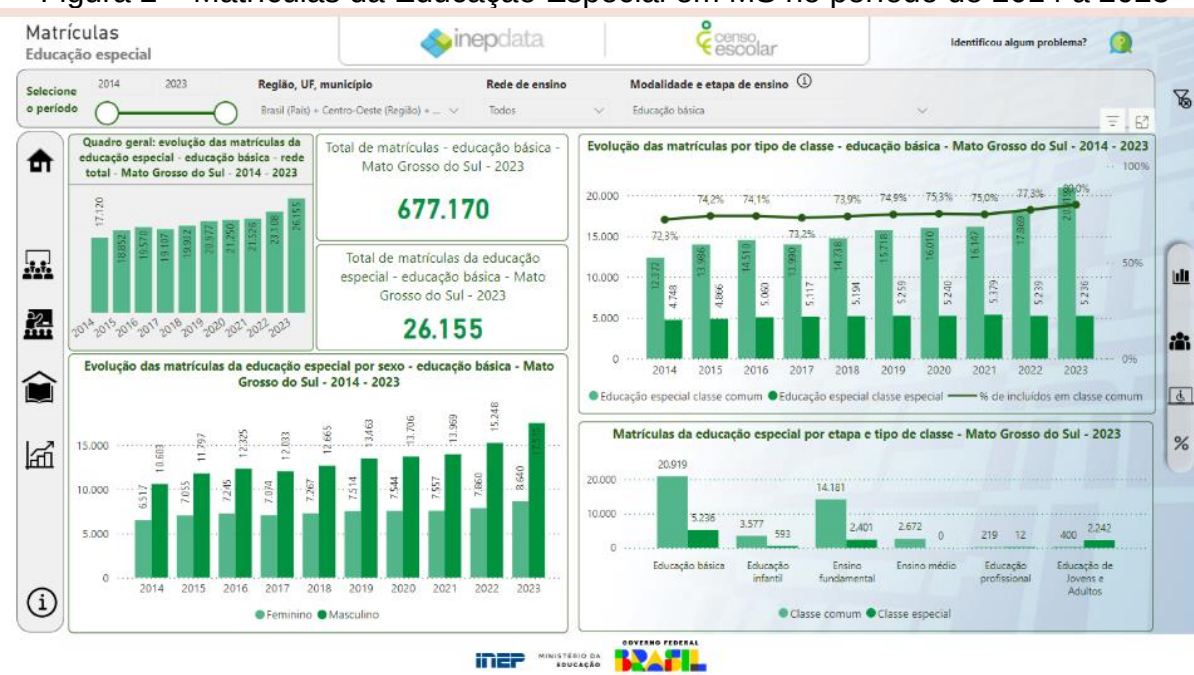
3.4 Educação Especial, formação docente e valorização profissional no contexto do estado de Mato Grosso do Sul

Após a análise dos normativos nacionais que regem a Educação Especial, a formação docente e a valorização profissional, o foco agora se volta para a realidade de Mato Grosso do Sul. A partir da compreensão das diretrizes e políticas previstas

em nível nacional, é essencial investigar como tais orientações são materializadas no contexto educacional sul-mato-grossense. Busca-se, assim, estabelecer uma análise entre as normativas federais e a prática educativa no estado, examinando os desafios, avanços e orientações que permeiam a Educação Especial, a formação dos docentes e a valorização profissional dos educadores no estado.

O Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul foi instituído em 1979 por meio do Decreto-Lei nº 117 (Mato Grosso do Sul, 1979). De acordo com os dados do Inepdata, o número total de alunos da Educação Especial em 2023 era de 26.155, dos quais 20.919, equivalente a 80%, estavam matriculados em sala comum do ensino regular. Houve um aumento significativo no número de matrículas no período de 2014 a 2023, conforme o gráfico e quadro disponíveis na Figura 2.

Figura 2 – Matrículas da Educação Especial em MS no período de 2014 a 2023



Fonte: Inep-<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar> (Novo Painel de Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica).

Em Mato Grosso do Sul, o atendimento às pessoas com deficiência teve início em 1957 (antes da divisão do estado ocorrida em 1977, quando ainda fazia parte do estado de Mato Grosso), por meio de três instituições filantrópicas: o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florivaldo Vargas (ISMAG), em 1957; a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1967; e a Associação Pestalozzi, em 1979 (Neres, 2010).

Segundo Gomes (2023), a Educação Especial na rede regular de ensino de Mato Grosso do Sul foi oficializada por meio do Decreto nº 1.231, de 23 de agosto de 1981, que estabeleceu a criação da Diretoria de Educação Especial, composta por três núcleos: o Núcleo de Atendimento Especializado às Escolas do Ensino Regular, o Núcleo de Atendimento às Instituições Especializadas e o Núcleo de Atendimento ao Centro de Assistência Médica-Psicopedagógica e Social, organizados por deficiências em classes especiais, vinculados à Secretaria Estadual de Educação.

Em 5 de outubro de 1989, a Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul foi aprovada (Mato Grosso do Sul, 1989). Em consonância com os princípios da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Carta Magna estadual estabeleceu a responsabilidade dos governos estadual e municipais de garantir os direitos das pessoas com deficiência, prevendo a oferta do AEE em seu artigo 190. No mesmo ano, foi fundado o Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial (CEDESP) com o propósito de realizar diagnósticos, oferecer atendimento psicopedagógico, promover ensino, pesquisa e educação voltada para o trabalho para indivíduos com deficiência, superdotados e problemas de conduta, conforme documentado por Gomes (2023).

Em 1983, ocorreu em Mato Grosso do Sul um importante momento de discussão: o primeiro Congresso Educação para a Democracia. Seguia-se, assim, discussões internacionais e nacionais fomentadas pela Declaração dos Direitos Humanos, que reconhece o direito à educação como um direito fundamental de todos. Como resultado, foi elaborado o I Plano Estadual de Educação da Rede Estadual de Ensino, com ênfase na formação de trabalhadores para atender às demandas da economia estadual, que passava por mudanças significativas devido à sua recente criação e ao contexto de abertura democrática no país (Guimarães, 2005 *apud* Gomes, 2023). Embora a democratização da educação buscasse incluir a todos, o acesso dos estudantes “excepcionais” às escolas públicas, apesar de permitido, ainda era considerado insignificante no estado (Gomes, 2023).

Foi somente no II Plano Estadual de Educação da Rede Estadual de Ensino, datado de 1985, que se teve previsão de recursos financeiros para a educação dos “excepcionais”, sendo a maioria desses recursos destinada a instituições privadas. Nesse Plano, as escolas especiais receberam ampla autonomia para a escolha de professores e técnicos, bem como dos princípios pedagógicos e curriculares para o

atendimento das pessoas com deficiência, que na nomenclatura da época era denominada de “excepcionais”¹⁸ (Guimarães, 2005 apud Gomes, 2023).

Durante a vigência do III Plano Estadual de Educação da Rede Estadual de Ensino (1988-1991) de Mato Grosso do Sul, a ênfase das ações de governo, conforme previsto, era a implantação de escola pública voltada para a classe trabalhadora, com foco na universalização do ensino. Destarte, priorizou-se o acesso e a permanência dos alunos na escola, a valorização dos profissionais administrativos, estudantes e professores, e a promoção da autonomia da escola. Esses elementos foram considerados fundamentais no cenário local (Bigarella, 2004 apud Gomes, 2023).

Neste período, planejou-se o Programa Estadual de Educação Especial, em conformidade com as diretrizes do MEC, com o objetivo de atender às necessidades específicas das pessoas com deficiência, a fim de prepará-las para o mercado de trabalho. Esse Programa foi regulamentado pela Lei nº 1.772/1997, cujo art. 1º institui “sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação, o Programa Estadual de Educação Especial, objetivando o atendimento educacional das pessoas portadoras de deficiência”, e em seu parágrafo único define a Educação Especial:

Parágrafo único. Para efeito desta Lei, entende-se como Educação Especial a aplicação de métodos, técnicas, conteúdos e equipamentos diferenciados que atendem às especificidades das pessoas portadoras de deficiência física, mental ou sensorial, visando a proporcionar-lhes como elementos de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. (Mato Grosso do Sul, 1997, p. 01).

No art. 2º, foi apresentada uma lista de objetivos fundamentais do Programa Estadual de Educação Especial. O primeiro inciso incluiu a inserção de disciplinas de Educação Especial nos cursos de formação de professores para o magistério, além da criação de cursos de especialização na área (Mato Grosso do Sul, 1997).

Os normativos estaduais da década de 1990 proclamaram a inclusão, mas expressaram ambiguidade ao mencionar a inclusão educacional, destacando a relevância do atendimento aos alunos com deficiência em escolas especiais e, quando possível, em escolas regulares.

Posteriormente, houve um movimento significativo em direção à inclusão de alunos com deficiência no estado, como observado por Nascimento e Santos (2018).

¹⁸ Utiliza-se o termo "excepcional", "necessidades especiais", "Portador de Necessidades Especiais", "pessoas com necessidades especiais" ao se fazer referência à normativa que os empregavam.

Foi implementado o Núcleo de Educação Inclusiva pelo Decreto nº 11.027 (Mato Grosso do Sul, 2002), com o propósito de oferecer suporte pedagógico e recursos adicionais às escolas. Além disso, o Sistema Estadual de Ensino foi instituído pela Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003 (Mato Grosso do Sul, 2003), garantindo o ensino especializado gratuito para alunos com "necessidades especiais".

O Plano Decenal de Educação de Mato Grosso do Sul (1993-2003), alinhado ao Plano Decenal de Educação para Todos, teve como metas ampliar a oferta de educação básica, melhorar a qualidade da formação de professores, da gestão escolar e fomentar o financiamento. O acesso de pessoas com deficiência à educação foi priorizado, com a implantação de convênios público-privados.

As Diretrizes Gerais para o Ensino no estado ao “Portador de Necessidades Especiais” foram publicadas como parte das Políticas Educacionais, promovendo a integração de “pessoas com necessidades especiais” no ensino regular (Gomes, 2023).

O 1º Plano Estadual de Educação (PEE) (2003-2013), aprovado pela Lei nº 2.791, de 2003, apresentou uma articulação coerente com o PNE (2001-2010). No entanto, o documento postulou uma questão relevante que ainda hoje precisa ser superada para que a inclusão das Pessoas com Deficiência transcenda os limites normativos e se concretize na realidade educacional:

Mato Grosso do Sul tem se destacado no panorama nacional desde a década de 80, quando da criação de seus serviços e do estabelecimento de suas normas, calcados em uma política inclusiva, apesar de algumas questões ainda se configurarem como impedimentos à eficiência do atendimento como: a qualificação do universo dos docentes de escolas regulares para atuação na escola inclusiva; as condições físicas dos prédios escolares no que concerne à acessibilidade; o inexpressivo atendimento em classes comuns de instituições de ensino regular; a sensibilização dos demais alunos e da sociedade em geral no sentido da inclusão da pessoa com deficiência; as necessárias adaptações curriculares, para que sejam assegurados o ensino de qualidade e a qualificação dos professores para atuação nas escolas especiais. (Mato Grosso do Sul, 2003).

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, desempenha um papel crucial na efetivação da inclusão, juntamente com as condições objetivas do trabalho docente. A preocupação apresentada no Plano em relação à qualidade da formação dos professores e às condições estruturais das escolas é uma temática presente nas plenárias das conferências para a elaboração dos Planos de Educação,

tanto em nível estadual quanto nacional. Além disso, a colaboração entre a União, os Estados e os Municípios na promoção da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério é essencial para o fortalecimento das políticas educacionais, conforme o inciso 1º do artigo 62 da LDBEN/1996 (Brasil, 1996).

O PEE (2003-2013), em sua redação, contém um viés inclusivo em muitas de suas diretrizes; no entanto, verifica-se a persistência da privatização na prestação de serviços educacionais por meio de parcerias com instituições privadas de cunho assistencial, incluindo a manutenção do repasse de recursos públicos para atender às necessidades educacionais dos estudantes da Educação Especial (Gomes, 2023).

A elaboração de um Plano de Educação envolve intensos debates e disputas entre forças progressistas e neoliberais, grupos opostos que participam dos momentos democráticos das conferências. Por essa razão, persistem várias contradições nos normativos, como a destacada por Gomes (2023, p. 132): “a prioridade da matrícula era para aqueles ‘capazes’ de se integrarem na rede regular, situação prevista também na Política Estadual para Promoção e Integração Social da Pessoa Portadora de Necessidades”. Isso acaba contrariando o verdadeiro processo de inclusão de todos no ambiente escolar.

No período de vigência do primeiro PEE-MS, para atender às diretrizes da PNEEPEI (Brasil, 2008), foram estabelecidos importantes centros de apoio educacional em Mato Grosso do Sul. Destacam-se o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual e o Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e do Atendimento às Pessoas com Surdez. Esses centros têm como objetivo oferecer formação continuada, produzir material didático acessível e apoiar os alunos da Educação Especial, com o suporte das formações financiadas pelo governo federal e recursos estaduais (Gomes, 2023; Nascimento; Santos, 2018).

É de extrema importância considerar o contexto político sul-mato-grossense durante o período abordado nos documentos de referência, pois esses atores políticos influenciam a elaboração e execução dos normativos. Historicamente, o estado foi dominado por um grupo político de orientação conservadora de direita e centro-direita desde sua fundação até o ano de 1999. Neste ano, ocorreu uma ruptura na hegemonia com a eleição de um governador de orientação mais progressista, que permaneceu no cargo até 2006. A partir de 2007, o governo retornou às mãos de políticos com tendências mais à direita, situação que perdura até o momento atual.

O atual PEE-MS (2014-2024) foi aprovado pela Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014 (Mato Grosso do Sul, 2014), sendo composto por 20 metas e 366 estratégias, em conformidade com as diretrizes do PNE (2014-2024). Segundo Gomes (2023), sua elaboração teve início em 2013, antes da aprovação desse normativo nacional. As discussões foram embasadas no movimento liderado pelo Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (FEE/MS), com conferências intermunicipais e estaduais que proporcionaram um espaço democrático de participação da sociedade na elaboração do Plano.

A Meta 4 do PEE-MS alinha-se à Meta 4 do PNE, que busca universalizar o acesso à educação básica e ao AEE, sobretudo na rede regular de ensino, para a população de 4 a 17 anos, público-alvo da Educação Especial. Isso inclui garantir um sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, serviços especializados e a formação de professores. Esta meta é composta por 29 estratégias que abordam o acesso à educação, o AEE, a formação continuada dos professores, o apoio de equipes multidisciplinares, a acessibilidade e a educação bilíngue.

Nascimento e Santos (2018) confirmam que o estado de Mato Grosso do Sul, em sintonia com a legislação nacional e internacional referente ao atendimento de alunos com deficiência, possui documentos que promovem a inclusão do público-alvo da Educação Especial desde o início do século XXI.

3.5 Perspectivas e desafios da Educação Especial: Formação Docente e Valorização Profissional sob os normativos nacionais a partir de 2000

É essencial situar a formação docente no contexto educacional como um pilar fundamental na promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades para todos os estudantes se desenvolverem como cidadãos participante da sociedade, garantindo, na formação dos professores, oportunidades de desenvolver e refletir sobre as práticas pedagógicas inclusivas em sua formação inicial e continuada, com garantia de condições objetivas e subjetivas do trabalho docente. Nesse sentido, é imprescindível analisar os desafios e avanços relacionados à formação dos professores as condições de trabalho docente, visando a construção de uma educação Inclusiva e equitativa para todos os alunos.

O PNE (2001-2010) desempenhou um papel importante na promoção da escola inclusiva, estabelecendo objetivos e metas para o fortalecimento da formação e valorização dos professores, visando aprimorar formar os docentes para atender a todos os alunos. Além disso, expandiu a oferta de cursos de formação e especialização nas universidades e escolas normais, e aprimorou o atendimento às “necessidades educacionais especiais” dos estudantes (Brasil, 2008).

Dessa forma, o PNE (2001-2010) ressaltou a importância da formação dos profissionais da educação, da acessibilidade física e do atendimento educacional especializado como pilares essenciais para a construção de uma escola inclusiva e de qualidade. No documento, afirma-se:

Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado. (Brasil, 2001).

O PNE (2001-2010) enfatiza a importância de superar a dicotomia entre teoria e prática na formação docente, bem como a necessidade de integrar a formação pedagógica com os conhecimentos específicos a serem aplicados em sala de aula. Além disso, destaca a relevância da formação continuada diante do avanço científico e tecnológico, ressaltando a importância de um conhecimento cada vez mais abrangente na sociedade moderna. Adicionalmente, o PNE (2001-2010) aponta a importância da valorização dos profissionais da educação, com ênfase na formação inicial e continuada dos professores, garantindo condições adequadas de trabalho, tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, piso salarial e uma carreira sólida no magistério.

No contexto da Educação Especial, o PNE (2001-2010) destaca a importância da inclusão de questões relacionadas à educação de alunos com “necessidades especiais” nos programas de formação docente. O PNE (2001-2010) indica que os cursos devem assegurar em qualquer nível ou modalidade “a inclusão das questões relativas à educação dos alunos com ‘necessidades especiais’ e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação” (Brasil, 2001). Além disso, o PNE listou 28 objetivos e metas para a formação docente e a valorização do magistério. Uma delas se refere à inclusão em todos os cursos de formação profissional (em nível

médio ou superior) de “conhecimentos sobre educação das pessoas com necessidades educacionais, na perspectiva da integração social” (Brasil, 2001).

No entanto, Cartolano (1998), Garcia, R. (2008), Michels (2011), Victor e Oliveira (2017), Pagnil (2019) e outros apontam que a simples inclusão de disciplinas específicas tanto nos cursos de pedagogia quanto nas demais licenciaturas, não garante uma formação docente na perspectiva inclusiva.

Outra crítica é a de que PNE (2001-2010) não cumpriu várias metas importantes, como garantir formação superior para todos os docentes, aumentar os cursos de pós-graduação *stricto sensu* e implementar jornada de trabalho em tempo integral. Além disso, permitiu a atuação de professores sem formação adequada, indo contra as demandas da sociedade civil, tornando-se conhecido, assim, como o PNE do Governo e não da sociedade (Brandão; Borges, 2022).

Acrescenta-se aos normativos que contribuiu para a inclusão das pessoas com deficiência a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002a), e a Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002 (Brasil, 2002b), que reconhece e apoia a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o sistema Braille, exigindo sua inclusão nos currículos educacionais. Outro marco na construção da inclusão no Brasil foi o Programa Educação Inclusiva lançado pelo MEC em 2003, para transformar os sistemas de ensino em ambientes inclusivos, com formação de gestores e educadores.

Nesse contexto de inclusão/exclusão, destaca-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 01/2002. De acordo com Hobold (2020), essa Resolução representou um desdobramento do período pós-década de 1990, caracterizado pela influência significativa de organismos multilaterais que introduziram uma perspectiva neoliberal nos processos educativos do Brasil. Para a autora, este documento normativo promoveu a flexibilização da formação docente em conjunto com a flexibilização do trabalho docente, enfatizando uma abordagem centrada em flexibilidade, competência e meritocracia (Hobold, 2020).

Durante os mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), foram estabelecidos importantes marcos jurídicos e políticas nacionais para garantir os direitos sociais e educacionais das pessoas com deficiência com garantia de formação docente que possibilite a inclusão. Os *slogans* utilizados por eles em seus Governos foram "Brasil, um País de Todos" e

“Fome Zero”, por Lula, e “Brasil, Pátria Educadora”, por Dilma Rousseff, refletindo o compromisso com a inclusão, as políticas sociais e a educação.

Exemplos significativos desse esforço em relação à inclusão são a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008; a aprovação da Resolução nº 4 CNE/CEB/2009, que orienta a atuação do AEE na Educação Básica; a promulgação do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE; a instituição da Lei nº 12.764, de 17 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012); a formulação do PNE (2014-2024) (Brasil, 2014); o advento do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2016); a promulgação da Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), entre outras medidas.

A PNEEPEI/2008 impulsionou outros normativos importantes para a trajetória de inclusão, como o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), que estabelece a responsabilidade do Estado em fornecer recursos e apoios pedagógicos essenciais para a educação de alunos com “necessidades especiais”. A política prevê um sistema educacional inclusivo, formação de professores, apoio técnico e financeiro para ampliar o atendimento especializado, incluindo salas de recursos multifuncionais, formação continuada de professores e gestores, adequação arquitetônica para acessibilidade e produção de recursos educacionais acessíveis.

A Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelece, no artigo 1º, inciso II, parágrafo 2º, que “§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012, p. 1). Dessa forma, o autismo é considerado uma deficiência, conferindo às pessoas com autismo os mesmos direitos e benefícios assegurados pela legislação brasileira às pessoas com deficiência. No artigo 3º, inciso IV, a lei reforça o direito à educação e ao ensino profissionalizante e, no parágrafo único, prevê que a pessoa com autismo terá direito a um acompanhante especializado nos casos de comprovada necessidade, promovendo assim a inclusão desse público de forma mais efetiva.

Em relação à formação de professores, o artigo 2º, inciso VII, enfatiza “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento

à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis”. Após a promulgação dessa lei, houve um aumento significativo no número de profissionais e professores de apoio atuando em escolas regulares com alunos com TEA, acompanhando a evolução do acesso desse público à educação básica. Segundo a professora Eniceia Mendes, em uma live promovida pelo GT15 - Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd) e da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) no dia 4 de setembro de 2024, a matrícula de alunos com TEA aumentou 19 vezes em 2023 em comparação a 2014 (Mendes, 2024)¹⁹.

O Decreto nº 8.752/2016 (Brasil, 2016) estabelece a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e reforça o que já tinha sido normatizado pelo Decreto citado anteriormente, o qual destaca a importância da valorização dos profissionais da educação. Isso inclui políticas de estímulo à profissionalização, progressão na carreira, melhoria das condições de remuneração e garantia de condições dignas de trabalho. O Decreto (Brasil, 2016) ainda enfatiza a necessidade de padrões de qualidade nos cursos de formação, a articulação entre teoria e prática, a integração entre formação inicial e continuada, e a compreensão dos profissionais como agentes fundamentais do processo educativo, com acesso permanente a processos formativos e atualização profissional.

O PNE (2014-2024) em vigor é outro importante instrumento para a inclusão educacional. Sua construção teve início durante o mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e foi aprovado no governo de Dilma Rousseff (2011-2016). O PNE é composto por 10 diretrizes gerais, 20 metas e 244 estratégias. As diretrizes são princípios orientadores que norteiam a elaboração das metas e estratégias, representando os valores e objetivos fundamentais a serem alcançados na educação. As metas, por sua vez, estabelecem objetivos quantitativos e qualitativos a serem atingidos em um período determinado. As estratégias, por outro lado, definem os métodos e ações necessários para que o planejamento das políticas públicas concretize as diretrizes estabelecidas (Silva; Lima, 2023).

A Meta 4 tem como objetivo garantir o acesso, a permanência e o sucesso na escolarização básica, além do atendimento educacional especializado para o público-

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5e5M3N9mzUw>. Acesso em: 16 nov. 2024.

alvo da educação especial, com idades entre 4 e 17 anos, preferencialmente na rede regular de ensino. As estratégias para alcançar essa meta incluem a implantação de salas de recursos multifuncionais, a garantia de atendimento especializado, o estímulo à criação de centros de apoio, a promoção da acessibilidade, a oferta de educação bilíngue, o acompanhamento pedagógico dos alunos da educação especial, o fomento à pesquisa, a formação de profissionais, o incentivo à inclusão, nos cursos de formação, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional, a promoção de parcerias com instituições sem fins lucrativos conveniadas com o poder público, visando ampliar a oferta de formação continuada e material didático acessível, além do envolvimento das famílias e da sociedade na construção de um sistema educacional inclusivo. Essas metas são essenciais para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais (Brasil, 2014).

Conforme a Figura 3, a meta 4, tanto no cenário nacional quanto no regional, onde a pesquisa em tela está sendo desenvolvida, não foi alcançada, apesar de se pretender, até o fim do PNE (2014-2024), atingir 100% o objeto estipulado.

Figura 3 – Percentual de matrículas em classes comuns do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade do público alvo da Educação Especial



Fonte: PNE Em Movimento (2020)

De acordo com Sarmiento, Ferreira e Arossi (2024, p. 13), a análise documental dos relatórios de monitoramento das metas do PNE 2014-2024, abrangendo os 1º a 4º ciclos (Inep, 2016, 2018, 2020, 2022), evidenciou que a Meta 4 não foi integralmente cumprida. Como consequência, persiste a desigualdade e a exclusão das pessoas com deficiência, configurando uma violação ao artigo 208, inciso III, da

Constituição Federal de 1988, que estabelece como dever do Estado a “garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Conforme mencionado, o PNE (2014-2024) sofreu uma descaracterização nos governos que sucederam o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), especialmente durante os mandatos de Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022).

É importante destacar que houve uma tentativa de substituição da atual PNEEPEI pelo governo Bolsonaro, com a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, instituída pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020). Segundo a Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (AMPID), o Decreto nº 10.502 (Brasil, 2020), apesar de trazer em seu título os termos “Equitativa” e “Inclusiva”, reforça um discurso falacioso e não foi criado para consolidar os direitos historicamente conquistados pela sociedade civil em relação às pessoas com deficiência, nem para promover a inclusão de uma parcela significativa da população brasileira historicamente excluída.

Na verdade, o Decreto nº 10.502 (Brasil, 2020) foi considerado inconstitucional, representando um retrocesso em direitos sociais e humanos já implementados e assumidos pelo Brasil nos tratados internacionais em relação aos direitos das pessoas com deficiência e sua inclusão, indo de encontro ao que o discurso apresenta, a começar pelo próprio título da lei, abrindo brechas para a possibilidade de anulação de muitas das conquistas históricas.

Além dessa preocupação, as principais entidades que defendem os direitos das pessoas com deficiência, como a Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (ABRASCO), o Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e outros, juntamente com pesquisadores da área, como, por exemplo, a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) e a pesquisadora e professora Maria Teresa Eglér Mantoan, uma das primeiras defensoras da escola inclusiva no Brasil, que atualmente coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), manifestaram, por meio das redes sociais e notas de repúdio,

as incongruências propostas por esse Decreto, que contradizem as conquistas e os resultados de estudos e pesquisas acadêmicas realizadas na área.

A proposta estabelecida no Decreto (Brasil, 2020) é considerada excludente e ilegal, abrindo precedentes para o retrocesso na forma de educação das pessoas com deficiência. Ele contraria os princípios da educação inclusiva, que historicamente vêm sendo construídos e consolidados na sociedade.

De acordo com Evangelista e Shiroma (2019, p. 93), há um alerta a ser considerado nos discursos que apresentam uma face humanitária da política, aparentemente preocupados em combater as injustiças, a pobreza e a inclusão dos excluídos, discursos esses que têm a intenção de minar os debates sobre a relação entre as classes sociais. Para as autoras, essas são facetas do capitalismo humanizado presentes em grande parte dos documentos nacionais e internacionais sobre educação (Evangelista; Shiroma, 2019).

Diante dos impasses e da resistência da sociedade civil organizada, em dezembro de 2020, o ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal (STF), suspendeu a eficácia desse Decreto e o considerou inconstitucional, por infringir leis vigentes, tais como a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pelo Decreto Legislativo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), instituída pela Lei nº 13.146 (Brasil, 2015).

Esse acontecimento ocorreu em um período sombrio da democracia brasileira, que se estendeu de 2016 até a restauração democrática em 2023, com a eleição do presidente Lula. Durante esse intervalo, a educação no Brasil enfrentou desafios significativos em meio a um cenário político e social marcado por retrocessos e resistências.

Esses conflitos e retrocessos na educação pública se intensificaram com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), durante a presidência de Temer (2016-2018) e no governo Bolsonaro (2019-2022), resultando em rupturas e descontinuidades em políticas públicas e programas essenciais para o cumprimento das metas estabelecidas no PNE (2014-2024). Um exemplo foi a aprovação, durante o governo Temer, da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) conhecida como PEC dos Gastos, regulamentada pela Emenda Constitucional nº 95/2016, que impôs um teto aos gastos públicos federais por 20 anos, ajustado pela inflação do ano anterior.

Essa medida trouxe implicações para o retrocesso de políticas estabelecidas pelos governos progressistas de Lula e Dilma.

Segundo Militão (2021, p. 153-154), o PNE (2014-2024) sofreu uma descaracterização com a aprovação dessa PEC, uma vez que “[...] o PNE (2014-2024) passa a ser desconfigurado [...] e inviabiliza o cumprimento das 20 metas propostas para o decênio”. Esse ponto de vista é corroborado por Aguiar (2021, p. 619), que destaca que a PEC “[...] impacta e delimita as políticas públicas, inclusive as políticas educacionais, sobretudo aquelas que respondem às metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024”.

Para Militão (2021, p. 155), uma das primeiras medidas adotadas pelo governo Bolsonaro (2019-2022) no campo da formação de professores foi a “[...] Reforma do Ensino Médio com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, que alterou o Artigo 61 da LDB/1996 ao inserir entre os profissionais da educação aqueles ‘com notório saber’, inaugurando as ofensivas às instituições formadoras”.

Ainda, a autora acrescenta que a rede de ensino “[...] passou a admitir que sujeitos sem formação profissional específica pudessem exercer a docência nos itinerários de formação técnica e profissional do novo ensino médio”, o que representa uma desvalorização da profissão docente (Militão, 2023, p. 19).

Diversas outras medidas tomadas pelo governo Bolsonaro (2019-2022) representaram retrocessos e a anulação de direitos historicamente conquistados. Um exemplo emblemático foi a tentativa de substituição da PNEEPEI, como já mencionado, fato que indicava um desafio para os defensores da inclusão social de segmentos historicamente marginalizados. Além disso, a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (Brasil, 2019), destacou-se como um retrocesso significativo no processo de inclusão.

Outra ação controversa foi a implementação da BNCC durante o governo Bolsonaro, que teve um impacto substancial na formação dos professores. Tanto a Resolução CNE/CP nº 2/2017, que instituiu e orientou a implementação da BNCC, quanto a Resolução CNE/CP nº 4/2018, que estabeleceu a BNCC do Ensino Médio, foram criticadas por estudiosos, que as consideraram “medidas antidemocráticas”.

Pode-se constatar que o arcabouço legal para a Educação Especial no Brasil promove o debate educacional para a educação inclusiva como uma “ação política,

cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008, p. 01). A educação inclusiva constitui um novo paradigma educacional baseado nos direitos humanos, na igualdade e equidade, em que o Estado deve garantir (Brasil, 2008).

Segundo Calixto e Brasileiro (2023), houve uma evolução rumo à inclusão, com a adaptação de espaços para permitir a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade, passando pela simples ocupação dos mesmos espaços para a adaptação desses ambientes. Essa ação de inclusão é esperada de países signatários da ONU que se comprometem com a construção de uma sociedade inclusiva, na qual as pessoas com deficiência sejam membros ativos e integrados.

Compreende-se que a formação de professores, tanto no nível de graduação em licenciaturas e no curso de Pedagogia, quanto na formação em serviço e continuada, como parte constituinte da Educação, conforme explicita a LDBEN/1996 em seu artigo 62, que normatiza a formação de docentes para atuar na educação básica, estabelecendo que esta formação deve ser em nível superior, em curso de licenciatura, com graduação plena, oferecida por universidades e institutos superiores de educação. Para os docentes da educação infantil e dos quatro primeiros anos do ensino fundamental, a LDBEN/1996 (Brasil, 1996) exige como formação mínima o curso de magistério de nível médio, na modalidade Normal.

Após a promulgação da LDBEN/1996, por meio do Edital nº 4, de 4 de dezembro de 1997 (Brasil, 1997), elaborado pela Secretaria de Ensino Superior do MEC (Sesu/MEC), solicitou-se às IES que enviassem propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação. As DCN para cursos de graduação passaram a ser política de Estado, com foco especial na formação de docentes no ensino superior.

A formação de professores para a Educação Especial compartilha elementos com a formação de professores para a Educação Básica, demonstrando uma intersecção entre essas áreas de formação (Michels, 2011). Um dos primeiros documentos legais a abordar de maneira específica a formação de professores sob a perspectiva da educação inclusiva foi a Portaria MEC nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994. Este documento recomenda a inclusão de conteúdos que tratem dos aspectos

éticos, políticos e educacionais da integração de “pessoas com necessidades especiais” nos currículos de formação de docentes.

No contexto da educação inclusiva, é fundamental que todos os professores estejam preparados para lidar com a diversidade humana no ambiente escolar e sejam capazes de adaptar suas práticas para atender às diversas formas de aprendizagem dos alunos.

A LDBEN/1996 destina o capítulo V inteiramente à Educação Especial, e a define no art. 58 – redação alterada pela Lei nº 12.796 (Brasil, 2013) – como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”, bem como estabelece como seu público alvo “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação”.

O artigo 59, inciso III, da LDBEN/1996, apresenta dois tipos distintos de professores aptos a atuarem no ensino de alunos com "necessidades educacionais especiais": os capacitados e os especializados. Define como professores especializados os “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

A Resolução CNE/CEB nº 02 (Brasil, 2001) reforça a formação dos professores para atuarem na Educação Especial, e define no art. 18 a formação e atribuições desses profissionais:

[...] § 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o

professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (Brasil, 2001).

Os professores capacitados são aqueles que em sua formação, seja de nível médio ou superior, comprovem ter incorporado conteúdos relacionados à Educação Especial. Por sua vez, os professores especializados são aqueles com formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou com complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial (Brasil, 2001).

Aos professores capacitados cabe a responsabilidade de identificar as necessidades dos alunos e ajustar as estratégias pedagógicas conforme a demanda. Além disso, esses profissionais têm o papel de avaliar a eficácia do processo educacional destinado aos alunos com deficiência e de colaborar de maneira integrada com a equipe educacional da escola (Brasil, 2001).

Os professores especializados em Educação Especial, responsáveis pelo AEE, são encarregados de identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos, definir, implementar, liderar e apoiar estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas adequadas para atendê-las. Além disso, devem trabalhar em equipe, auxiliando o professor da classe comum em práticas para promover a inclusão dos alunos com deficiência (Brasil, 2001).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade de licenciatura, foram estabelecidas em 2006 por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006). Essas diretrizes enfatizam a formação de professores para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o ensino em cursos de nível médio na modalidade normal, na educação profissional, na área de serviços e apoio escolar e nas atividades de organização e gestão educacionais. No entanto, não mencionam a formação de competências para atuar com alunos com deficiência e a diversidade humana.

Quanto à formação de profissionais para atuarem na Educação Especial com uma abordagem inclusiva, Victor e Oliveira (2017) destacam a importância de uma sólida formação teórico-prática para todos os professores, incluindo currículos que abordem conhecimentos sobre a diversidade humana. Como enfatizam os autores, essa exigência não pode ser subestimada.

Victor e Oliveira (2017) argumentam que a Resolução CNE/CP nº 1/2006 secundariza a formação dos pedagogos para atuarem como agentes de inclusão, limitando-se a atividades complementares e conteúdos relacionados à consciência da diversidade, sem integrá-la de maneira substancial ao curso de Pedagogia. Esse pensamento é compartilhado por Garcia, R. (2008), que defende que as abordagens educacionais para alunos com deficiência não devem ser baseadas em uma visão romântica, idealista, exclusivamente técnica, filantrópica ou protecionista.

Cartolano (1998, p. 29) ressalta que a formação do professor de Educação Especial não deve ser considerada de forma isolada, mas, sim, como um elemento essencial da formação de todos os profissionais da educação. Portanto, a formação para atuar com alunos com deficiência deve ser incluída nas mesmas discussões e reflexões que permeiam a formação docente de todas as áreas e modalidades, de maneira abrangente, conforme ainda acrescenta o autor:

Nesse sentido, a formação diferenciada para professores de uns e de outros somente vem reforçar o modelo capitalista de produção baseado na eficiência, na seleção dos melhores e na exclusão social de muitos e fundado em uma visão "desfocada" da realidade e do indivíduo; estamos, assim, correndo o risco de estar institucionalizando a discriminação já no ponto de partida da formação dos professores e negando, portanto, o princípio da "integração", não só do deficiente na rede regular de ensino, como também do profissional da educação na realidade educacional existente - não só escolas, mas também classes especiais, instituições especializadas etc. Estamos negando a esses profissionais o privilégio e o desafio de conviver com a diferença. (Cartolano, 1998, p. 30).

Conforme esses autores, a formação do docente da Educação Especial apresenta um modelo de formação docente fragmentado e segmentado, sendo reforçado pela PNEEPEI (Brasil, 2008), segundo a qual a formação de professores para atuar na Educação Especial deve ser baseada na docência (curso de Licenciatura), combinada com especialização no AEE.

O arcabouço legal existente no Brasil garante diversos direitos às pessoas com deficiência, o que constitui um princípio essencial para promover a inclusão desse

público em todos os aspectos da sociedade. No entanto, apesar dos esforços dos atores políticos na formulação de políticas públicas regulatórias e educacionais voltadas para a inclusão, isso por si só não garante a plena inclusão dessas pessoas. Para que tais políticas sejam efetivas, é preciso investir na formação de professores, na melhoria da infraestrutura e na disponibilização de materiais didáticos adequados.

Sabe-se que após a redemocratização do Brasil, especialmente a partir da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), houve aumento expressivo na universalização do ensino e na expansão do acesso à educação em todos os níveis e modalidades. O acesso à educação é o ponto de partida para um projeto de inclusão social em um país, porém, a permanência e a conclusão dos estudos envolvem fatores adicionais, entre os quais destacam-se a formação inicial e continuada de professores, a valorização da profissão docente e os investimentos na área educacional.

No contexto dos normativos atuais que orientam a educação básica e a formação de professores, merecem destaque a Resolução CNE/CP nº 2/2017 (Brasil, 2017), que estabelece e orienta a implementação da BNCC, e a Resolução CNE/CP nº 4/ 2018 (Brasil, 2018), que institui a BNCC-EM. Estes documentos evidenciam a intenção de substituir a concepção de educação como um processo emancipatório e contínuo por uma abordagem que prioriza uma formação centrada em competências e habilidades direcionadas exclusivamente para o mercado de trabalho.

A aprovação da BNCC configura-se, no tempo presente, como indutora das demais políticas educacionais, sejam aquelas destinadas à educação básica, sejam aqueles referentes ao ensino superior. Conquanto o intenso processo de reformas educativas seja apresentado de forma fragmentada, trata-se de um projeto de educação assumidamente gerencial. Depreende-se, assim, que a aprovação da BNCC. (Militão, 2021, p. 154).

A BNCC aponta para mudanças na formação docente, conforme descrito no artigo 62, inciso 8º, que confirma essa intenção ao estabelecer que os currículos dos cursos de formação docente devem ter a BNCC como referência. Esse alinhamento com a padronização do currículo da formação docente em relação ao currículo da Educação Básica, padronizados e alinhados pela lógica dos grandes sistemas de avaliação, indica uma formação docente mais focada em aspectos instrumentais do que na capacidade de reflexão e criticidade (Brandão; Borges, 2022). Conforme Silvestre *et al.* (2022, p.34), essa abordagem é caracterizada como “neotecnista”, pois enfatiza o desenvolvimento de competências e habilidades de maneira técnica.

Em um estudo documental, Froehlich e Meurer (2021) revelam que, no texto da BNCC, o termo *Educação Especial* aparece pouco, precisamente duas vezes, sem proposta e direção específica para essa modalidade. As colocações são vagas, não havendo um enfoque voltado à Educação Especial nem ao seu público-alvo em relação aos conceitos definidos no documento relacionados às competências e habilidades que esse público deve desenvolver. Subentende-se que serão as mesmas descritas no documento, ou seja, o mesmo currículo e as mesmas metas a serem alcançadas. Em relação ao termo *educação inclusiva*, este aparece apenas uma vez, de forma desassociada do conceito empregado pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Froehlich; Meurer, 2021).

Para as autoras, o documento apresenta uma Educação Especial na perspectiva de inclusão "sem garantias suficientes para a permanência na escola, com qualidade social, na medida em que não volta o olhar para essa modalidade, muito menos torna o currículo acessível para todos" (Froehlich; Meurer, 2021, p. 3).

Com a conjuntura já apresentada de reformas educacionais, em 2019, dando continuidade ao projeto do Governo Bolsonaro, aprovou-se a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formação) (Brasil, 2019), que definiu novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, e a Resolução CNE/CP nº 01/2020, (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, com o objetivo de revisar e atualizar a Resolução CNE/CP nº 02/2015 e para alinhar com as reformas já estabelecidas na BNCC.

Confirmando o que foi destacado por Militão (2021), a BNC-Formação integra-se ao processo de reconfiguração das políticas educacionais neoliberal no cenário nacional, tendo a BNCC como um agente indutor. No Quadro 2, são comparados alguns aspectos entre a Resolução nº 02/2015 e a Resolução nº 02/2019, evidenciando esse processo denunciado por Militão (2021).

Quadro 2 – Comparação entre a Resolução nº 02/2015 e a Resolução nº 02/2019

Aspectos Comparados	Resolução 2/2015	Resolução 02/2019
Composição da comissão Legisladora bicameral	Comissão Bicameral: José Fernandes de Lima (Presidente), Luiz Fernandes Dourado (Relator), Antonio Carlos Caruso Ronca, Francisco Aparecido Cordão, Gilberto Gonçalves Garcia, José Eustáquio Romão, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Márcia Angela da Silva Aguiar, Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Sérgio Roberto Kieling Franco. Representantes de entidades públicas científicas: 09 Representantes de entidades privadas: 02.	Comissão Bicameral: Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Mozart Neves Ramos (Relator), Alessio Costa Lima, Antonio de Araujo Freitas Júnior, Antonio Carbonari Netto, Aurina Oliveira Santana, Francisco César de Sá Barreto, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Liza Curi, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro. Representantes de entidades públicas: 02 Representantes de entidades privadas: 09
Tempo de formação	Mínimo de 3.200 horas em 4 anos ou 8 semestres (art.13,§ 1º)	Mínimo de 3.200h, mas não especifica a quantidade de ano ou semestres. Essa carga horaria fica dividida em três eixos norteadores: conhecimento, engajamento e prática (art. 10 e art. 11)
Prática	400h (art.13 inciso I) ao longo do processo formativo	400h divididas entre o eixos de conhecimento e engajamento, vinculados à BNCC (art. 11, inciso III, b)
Estágio	400h (art.13 inciso II) conforme o PPC definido pela IES	400h em situação real de trabalho em escola (art. 11, inciso III, a)
Conteúdo Geral	2.200h (art.13, inciso III), com conteúdo a ser definido pela Instituição formadora	800h (1º ano) com conteúdo e objetivos e metodologias pré definidos (art. 11, inciso I e art.12)
Conteúdo Especifico da Área		1.600h (2º ao 4º ano) conteúdos, objetivos e metodologias pré definidos vinculados à BNCC, com uma formação fragmentada dividida em três cursos: curso multidisciplinares da Educação Infantil, curso dos anos iniciais do Ensino Fundamental e curso dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (art. 11, inciso II e art.13)
Desenvolvimento de pesquisa com aprofundamento a atividade de iniciação científica e de Docência	200h (art.13, inciso IV)	Não contempla
Perspectiva de formação adotada	Crítica-Emancipatória, formação que articula teoria e prática (art. 3,§ 5º, inciso II, art.5, art. 13, § 3º e art.15, § 2º)	Neotecnista por meio de competências e habilidades (art.12, art. 13, § 3º, inciso I, art. 14 e anexos).
Avaliação	Coletivamente pelas IES, SEB (sistema de Educação básica) e fóruns permanentes de apoio a formação docente (art.3, § 6º)	Processo avaliativo interno e externo, baseados na aprendizagem e desenvolvimentos das competências com avaliação continua dos egressos (art. 23)

Papel do formador	Atuam diretamente na elaboração, desenvolvimento e avaliação do currículo, articulando ensino e aprendizagem, com autonomia e trabalho coletivo, sendo agentes formativos de cultura, conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos e científicos com valores éticos e políticos (art. 1, § 1º, art. 3, § 5º inciso II, art. 9, § 1º, art. 11, incisos VI e VII)	Executor de um currículo pré-definido, sem autonomia para elaborar currículos, definir objetivos e metodologia. Responsável em desenvolver competências socioemocionais nos licenciados (art. 11, art. 12, art. 13 e anexos).
Formação do Licenciando	Formação ampla, consciente e ética para atuarem no ensino, gestão de processos educativos e gestão de instituições da educação básica (art. 7, inciso III e art. 8, incisos I, II e III)	Preparados de forma técnica para aplicar a BNCC na educação básica. Responsáveis (comprometer, engajar) pelos seus próprios processos formativos. (art. 4, inciso III, art. 4, § 3º, art. 13, § 1º, inciso V e X e anexos)
Valorização do Professor	Tem uma seção destinada à valorização profissional. Garante a construção de planos de carreira e salário, de forma coletiva, assevera jornada de trabalho a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destina de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a atividades de planejamento e formação em serviço. Assegura as condições de trabalho referente a Piso salarial, saúde, autonomia, formação inicial e continuada, progressão na carreira, incentivo a formação em aperfeiçoamento profissional remunerado (art.9, § 1º, art. 18, § 3º, art. 19).	Associa a valorização restrita ao reconhecimento e fortalecimento dos saberes e práticas específicas da profissão da carreira (art. 6, inciso II)
Educação Especial	Garante no currículo fundamentos e metodologias dessa modalidade (art.13, § 2º, art. 15, § 3º)	Obriga o cumprimento das orientações dada no referido documento em conjunto com a Diretrizes específicas da Educação Especial, ou seja, CNE/CEB n. 02/2001 (art.16).

Fonte: Elaborada pela autora com dados das Resoluções nº 02/2015 e nº 02/2019

Analisando inicialmente o Quadro 2, observa-se uma inversão de simetria no perfil dos membros da comissão bicameral. Na Resolução nº 02/2015 (Brasil, 2015), destaca-se que nove desses membros possuem vínculos com universidades públicas, ocupando cargos em órgãos executivos em diferentes esferas de governo, bem como em órgãos normativos e de coordenação de políticas educacionais. Além disso, esses membros estão envolvidos em organizações e entidades científicas no campo da educação (Felipe; Cunha; Brito, 2021).

Por outro lado, na Resolução nº 02/2019, conforme apontado por Evangelista, Fiera e Tilton (2019, p. 3), “[...] apenas duas pessoas apresentam vínculos com instituições públicas de ensino superior [...], os demais estavam vinculados a Aparelhos Privados de Hegemonia (APH); instituições de ensino superior privado; Aparelhos de Estado; empresas educacionais de capital aberto; Sistema S; movimentos empresariais”. Para Felipe, Cunha e Brito (2021, p. 138), essa configuração “evidencia a privatização da política no CNE”.

De acordo com Rodrigues, Albino e Honorato (2021), a Resolução nº 02/2015 (Brasil, 2015) recebeu significativas contribuições de entidades acadêmicas e científicas, como a Anfope, Anpae, Anped, Forumdir e o Centro de Estudos, Educação e Sociedade (Cedes), entre outras, durante seu processo de formulação, sem deixar de considerar a diversidade de pontos de vista.

[...] de base comum nacional, entendida como um amálgama de princípios, e não, como receituário de prescrição curricular. A docência é amplamente entendida como uma ação educativa de ensinar, assimilada às condições e às funções para sua realização, pesquisa e extensão como princípio pedagógico de articulação teórico-prática e de aprimoramento profissional. Trata-se da formação cultural e científica, mediada por múltiplas linguagens e tecnologias. (Rodrigues; Albino; Honorato, 2021, p. 1489).

A Resolução nº 02/2015 (Brasil, 2015) foi validada por associações voltadas para pesquisas na formação de professores, e nenhuma delas corroborou com a implantação da Resolução nº 02/2019 (Brasil, 2019). Conforme Felipe, Cunha e Brito (2021), os avanços alcançados pelas Diretrizes de 2015 em relação à autonomia universitária na elaboração de currículos direcionados para uma formação crítica e emancipatória, bem como as condições de trabalho e a valorização profissional, sofreram um retrocesso de uma década com as Diretrizes de 2019, fato que se comprova com dados do Quadro e que foi denunciado por pesquisadores da área e

pelas entidades acadêmicas científicas nas diversas cartas divulgadas de forma *online* por associações como Anped, Anfope, Anpae e Forumdir.

A Resolução nº 02/2015 (Brasil, 2015) representa um avanço significativo na busca por maior organicidade nas políticas de formação de professores. Ao estruturar marcos para a formação inicial e continuada, propõe ações mais integradas entre a educação básica e a educação superior, visando a promover uma maior coesão nos projetos formativos. Destaca-se a necessidade de uma articulação mais efetiva entre as instituições de ensino, com ênfase na sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais da educação. Além disso, ressalta a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública como um espaço privilegiado para o desenvolvimento das práticas docentes e para uma formação mais contextualizada e prática (Dourado, 2019).

De acordo com Araújo, Brzezinski e Sá (2022), a elaboração e discussão das Diretrizes de 2015 (Brasil, 2015) envolveram embates e debates entre diferentes setores da sociedade civil e política, resultando na incorporação de avanços significativos. Um dos destaques foi o reconhecimento de que a valorização do profissional do magistério requer a garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário adequado e condições de trabalho dignas.

Apesar de o texto das Diretrizes de 2019 (Brasil, 2019) abordar a valorização profissional, ele não garante as condições materiais de trabalho dos docentes, como tempo para planejamento, autonomia na elaboração do planejamento e formação continuada em serviço.

O papel do formador em ambas as diretrizes é divergente: no documento de 2015, o formador desempenha o papel de elaborador e avaliador de todo o processo formativo, decidindo sobre o perfil dos licenciandos com autonomia no processo de formação e desempenhando um papel central na definição dos currículos, levando em consideração o contexto em que o curso de formação está inserido. Já no documento de 2019, esse papel é minimizado, colocando o formador como mero aplicador de currículos predefinidos, sem considerar os contextos específicos e territoriais das IES que oferecem os cursos de formação.

Uma questão relevante a ser destacada é a desvinculação entre formação inicial e continuada na BNC-Formação, que anteriormente eram abordadas de forma conjunta nas Diretrizes de 2015. Ao estabelecer normativas distintas para a BNC-

Formação e a BNC-Formação Continuada, perde-se a visão de uma formação docente unificada, como salientado por Pimenta (2008), que defende a importância de conceber a formação do professor como um projeto único, abrangendo tanto a formação inicial quanto a continuada.

Segundo Hobold (2020), a revogação da Resolução nº 02/2015 (Brasil, 2015) representou um retrocesso significativo para os cursos de formação de professores, desconsiderando os esforços de professores e pesquisadores que, ao longo de décadas, têm defendido a integração entre formação inicial, formação continuada e valorização dos profissionais da educação. Segundo a autora, a revogação das Diretrizes de 2015 (Brasil, 2015) parece ter sido motivada pelo fato de ter concepções concebida por professores mais progressistas.

No contexto da formação de professores para atuarem com alunos da Educação Especial na educação básica, a questão se torna ainda mais preocupante. A BNC-Formação, no artigo 12, aborda de maneira ampla as temáticas relacionadas à Educação Especial, quais sejam: “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (Brasil, 2019).

No entanto, a falta de clareza sobre os conteúdos e estratégias da educação inclusiva que devem ser incorporados nos currículos dos licenciandos é evidente, e a ausência de momentos de formação que permitam a discussão das especificidades das deficiências e a aplicação da teoria e prática no contexto da inclusão deixa uma lacuna na preparação dos futuros professores, afastando-os de uma formação integral para atuar com todas as diferenças humanas.

Para Calixto e Brasileiro (2023), a abordagem da BNC-Formação em relação ao ensino de estudantes com deficiência é discreta, o que resulta na ausência de uma base teórica sólida e na limitação da reflexão crítica sobre a Educação Especial. Isso impede a criação de um currículo que inclua conteúdos e debates capazes de transformar a relação entre os professores em formação e as pessoas com deficiência.

A Resolução nº 2/2019 direciona seu foco para uma formação que promova competências e habilidades em detrimento do conhecimento articulado com teoria e prática. Isso configura o papel do professor como um mero aplicador de técnicas, responsabilizando-o exclusivamente pelo sucesso ou fracasso do processo de ensino-aprendizagem, sem considerar as condições de trabalho, a valorização profissional e

a integração entre formação inicial e continuada como elementos essenciais para o sucesso do aluno, a qualidade do ensino e a inclusão daqueles que mais necessitam desses fatores, uma formação ampla e sólida para atuar no contexto da inclusão, formação essa que a LDBEN/1996 e a Resolução nº 02 (Brasil, 2001) orienta para os professores “capacitados”. Relacionado ao trabalho docente, Nunes e Oliveira (2017, p. 78) destacam “[...] a necessidade de maior articulação entre as políticas públicas e o trabalho docente, de modo que o professor não seja responsabilizado pelo fracasso ou sucesso da aprendizagem dos estudantes”.

A ênfase dada à formação docente na BNC-Formação é centrada em competências e habilidades que, conforme a Resolução nº 4/2018, art. 3º, referem-se à mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018). Porém, essa abordagem pode ser interpretada como uma preparação dos discentes para atender aos interesses do capital, tornando-os mão de obra barata para grandes empresas, em vez de promover uma formação crítica, reflexiva e emancipatória, que os capacite a pensar, ser críticos, resolver problemas do cotidiano e a prosseguir com os estudos em níveis superiores. Para Brandão e Borges (2022, p. 82), “[...] as orientações baseadas em competências estabelecem um padrão de docentes que se deseja formar, em um alinhamento com as políticas internacionais”.

Araújo, Brzezinski e Sá (2022) reiteram a observação de que a Resolução (Brasil, 2019) prioriza os interesses do capital em detrimento do apoio aos professores, resultando em uma penalização recorrente dos docentes. Tal pensamento compartilhado por Brandão e Borges (2022):

Acreditamos que os documentos norteadores da formação mencionados, expressam a lógica dos organismos internacionais interferindo nas políticas educacionais brasileiras, pois toma as referências e diretrizes internacionais como norteadoras do processo de formação, referências estas, elaboradas pelo Banco Mundial, OCDE e UNESCO. Ao apresentar indicadores de aprendizagem, para justificar as políticas de formação docente para o desenvolvimento da Educação básica, o documento da BNCF utiliza dados estatísticos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, quando a Educação escolar é composta por muitas outras áreas do conhecimento igualmente importantes para a formação humana, o que retrata o ideário de uma formação racionalizada e instrumental. O documento também chama a atenção para a adequação aos grandes sistemas de avaliação que, servem justamente para dar respostas aos organismos internacionais por meio do cumprimento dos princípios de suas cartilhas. (Brandão; Borges, 2022, p. 83).

A ênfase na BNC-Formação é de formar professores enquanto mão de obra para o mercado, em detrimento da formação crítico e reflexiva, abordagem defendido nos dispostos da LDBEN/1996 (Brasil, 1996) e no PNE (2014-2024).

Segundo Araújo Brzezinski e Sá (2022), as diretrizes BNC-Formação e BNC-Formação Continuada visam estabelecer um modelo de formação do indivíduo flexível, criativo, resiliente e empreendedor, colocando o professor como responsável pelo êxito ou fracasso da educação básica. Ao fragmentar o currículo dos cursos de licenciatura, há uma quebra da indissociabilidade da teoria-prática na formação docente, resultando em uma simplificação dos conhecimentos teóricos.

A ênfase no “saber fazer” e a conformidade com a BNCC da Educação Básica buscam padronizar os currículos, o que retira a autonomia das IES, permitindo a avaliação dos professores por meio de testes padronizados e submetendo a formação docente a uma avaliação simplificada e uniformizada (Araújo Brzezinski; Sá, 2022).

As entidades acadêmicas especializadas no campo da educação, como a Anfope, a Anped, e outras, nesse período, pleiteavam a revogação da BNCC, BNCC-Formação, BNCC-Formação Continuada e do Novo Ensino Médio, devido à evidente intenção desses documentos de substituir a concepção educacional defendida por tais entidades. Esta concepção visa um processo de aprendizagem emancipatória e contínua, sendo substituída por uma abordagem educacional centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, com uma orientação neotecnista.

Para tais entidades, a revogação dessas normas e o retorno imediato da Resolução nº 02/2015 (Brasil, 2015) representava um avanço significativo na reorientação da política nacional de educação em direção a um projeto democrático e emancipatório que as mesmas preconizam. Mas o inesperado ocorreu em 2024: a apresentação e aprovação do MEC de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, conforme disposto na Resolução CNE/CP nº 4/2024, sem discussões amplas com a sociedade e participação das entidades acadêmicas especializadas no campo da educação, que, para a ANFOPE, é “uma cópia ruim e grosseira: pastiche da Resolução nº 02/2015 (Brasil, 2015)”²⁰.

²⁰ Concepção divulgada pela professora Camila Lima Coimbra na *live* “Reafirmando a posição da Anfope sobre a “nova” Resolução 04/2024”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SPM3Hog62Ng>. Acesso em: 15 nov. 2024.

É relevante destacar que essas entidades continuam fortemente engajadas na luta para promover a construção de uma formação de professores alinhada com os princípios por elas defendida. Isso inclui uma formação teórica sólida e interdisciplinar, o compromisso social do educador, a unidade entre teoria e prática, enfatizando a articulação entre a formação inicial e continuada, a gestão democrática e as condições de trabalho do docente.

Se, conforme afirma França (2010), as condições de trabalho atuais dos docentes, sejam eles formadores ou atuantes no ensino regular, são intensificadas e precárias, então os professores da Educação Especial, assim como os demais profissionais da educação, também precisam de incentivos e condições sociais adequadas para desempenharem bem suas funções. Eles necessitam de

[...] condições sociais que lhe garantam espaço/tempo de planejamento, grupos de estudo, melhores salários, formação continuada com vistas a conseguirem desenvolver suas atividades de modo que se sintam motivados para o trabalho e criem sentidos e significações durante a realização do seu fazer. (França, 2010, p. 3).

As condições de trabalho continuam desafiadoras com a implementação das novas Diretrizes de Formação de Professores, dispostas na Resolução CNE/CP nº 4/2024, que não asseguram planos de carreira, piso salarial nacional e condições de trabalho adequadas, além de desconsiderarem a articulação entre a formação inicial e continuada. Segundo a LDBEN/1996 (Brasil, 1996), para alcançar o objetivo fundamental da educação – o pleno desenvolvimento do educando, sua preparação para a cidadania e sua qualificação para o trabalho – é essencial valorizar o profissional docente. Essa valorização é reforçada pelas metas 14, 15, 16, 17, 18 e 20 do PNE (PNE, 2014-2024), que propõem: aumentar o número de mestres e doutores formados anualmente na pós-graduação; garantir formação específica em nível superior para todos os professores da educação básica; formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação e oferecer formação continuada; equiparar o rendimento médio dos profissionais do magistério ao de outros profissionais com escolaridade equivalente; e implementar planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública, incluindo o piso salarial nacional profissional.

O Quadro 3 apresenta um resumo dos principais normativos no Brasil a partir de 2008, ano da promulgação da PNEEPEI (Brasil, 2008), até o primeiro semestre de 2024, com a intenção de registrar as mudanças mais recentes. Tais documentos abordam os princípios, políticas e práticas de inclusão relacionados à formação e valorização dos profissionais de ensino no Brasil a partir dessa data.

Na sequência, alguns desses normativos são analisados com base no discurso oficial presente nos documentos que orientaram a política educacional de inclusão escolar, destacando-se a importância da formação e valorização desses profissionais.

Quadro 3 – Documentos legais (2008-2024/1)

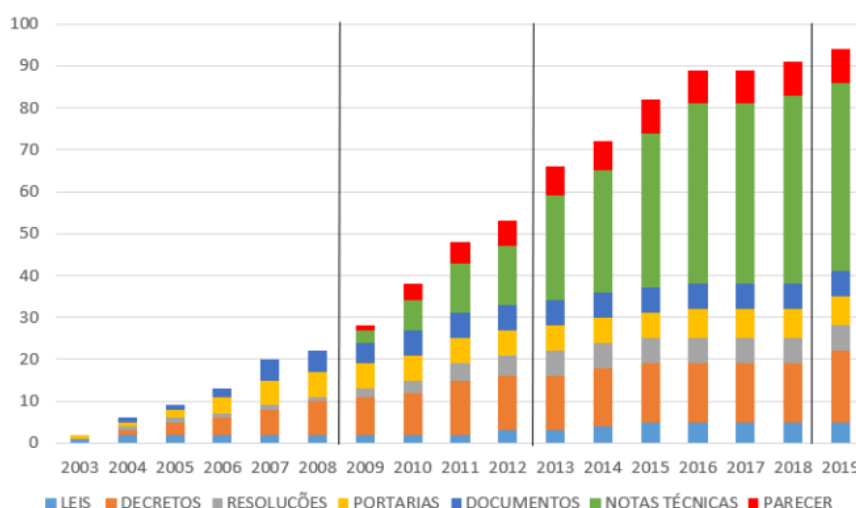
Documento Normativo	Especificação
PNEEPEI /2008	Diretrizes que fundamentam a política pública voltada à inclusão escolar
Decreto nº 6.571/2008 (Revogado pelo Decreto 7.612/11)	Dispõe Sobre o Atendimento Educacional Especializado
Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso)	Instituiu o piso salarial profissional nacional (PSPN)
Decreto nº 6.755/2009	Estabeleceu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada dos professores da educação básica
Resolução nº 4/2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial,
Decreto nº 7.611/2011	Regulamenta o AEE como responsável pela identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, levando em consideração as necessidades específicas do aluno
Lei nº 12.764/2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)
Lei nº 13.005/2014 –PNE (2014-2024)	Define as bases da política educacional brasileira para o decênio
Lei nº 146 /2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
Decreto 8.752/2016	Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação
Lei nº 14.704/2023	Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras)
Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) Equidade(2023-atual)	Contribui para a melhoria da formação inicial dos professores em exercício na rede pública de Educação Básica, com ênfase nas áreas de educação escolar indígena, educação do campo, na educação escolar quilombola, na educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR)(2022- atual)	Apoia a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior
Decreto nº 11.793/2023 Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência -Plano	Promove, por meio da integração e da articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência.

Novo Viver sem Limite(2023-atual)	Formação de professores e gestores em EE na perspectiva da educação inclusiva
Lei nº 14.817/2024	Estabelece diretrizes fundamentais para a valorização dos profissionais atuantes na educação escolar básica pública no Brasil.
Resolução CNE/CP nº 4/2024	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura)

Fonte: Elaborada pela autora baseado em Mendes, Santos e Sabin (2022)

Na análise documental realizada por Mendes, Santos e Sabin (2022), as autoras identificaram os documentos relacionados a Educação Especial, no período de 2003 a 2019, “[...] um total de 94 documentos, dentre eles cinco leis, 14 decretos, seis resoluções, sete portarias, seis documentos norteadores, 45 notas técnicas e oito pareceres técnicos”. Não se pretende listar todos os documentos promulgados no período de 2008 a 2024 devido à sua grande quantidade. Ao analisar o Gráfico 1, observa-se que, entre 2008 e 2016, houve um crescimento significativo na promulgação desses documentos oficiais, reflexo das gestões de governos progressistas, com destaque para as notas técnicas.

Gráfico 1 – Distribuição do número e tipo de documentos aprovados entre 2003 e 2019



Fonte: (Mendes; Santos; Sebin, 2022, p. 19)

Observa-se que, no período de 2016 a 2019, com a mudança na concepção de governo, houve uma estagnação na promulgação de documentos oficiais relacionados à educação especial inclusiva. Segundo Mendes, Santos e Sebin (2022) e Mendes

(2024), esse foi um período marcado pela desregulamentação e pelo aumento das desigualdades. Com o retorno de um governo comprometido com as questões sociais, especialmente com as pessoas com deficiência, as discussões e a promulgação de normativos relacionados à inclusão e valorização profissional voltaram a fazer parte da agenda governamental, conforme apresentado no Quadro 3.

Serão analisados alguns dos documentos listados no Quadro 3, com foco principal na Educação Especial sob uma perspectiva inclusiva, com ênfase na formação e valorização desses profissionais.

A PNEEPI (Brasil, 2008) tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Seus objetivos incluem a transversalidade da educação especial, o atendimento educacional especializado, a continuidade da escolarização, a formação de professores e profissionais da educação, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e a articulação intersetorial.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) tem como objetivo garantir os direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, promovendo sua inclusão social e cidadania em igualdade de condições, sem discriminação ou preconceito. O artigo 27 desse normativo assegura um “[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil/LBI, 2015). No artigo 28, que trata da formação de professores para atuar na educação inclusiva, estabelece-se que a formação deve contemplar:

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (Brasil/LBI, 2015).

Nos normativos e diretrizes anteriores à PNEEPI (Brasil, 2008), os professores eram formados para atuar em um modelo mais amplo de Educação Especial, no entanto, a partir de 2008, o foco mudou para formação para atuarem no AEE (Vaz, 2017). Esta formação prepara os professores para desempenhar um papel

especificamente nesse campo, deixando em “caixas separadas” o docente regente e o docente da Educação Especial.

De acordo com Vaz (2017), a concepção de professor na política de inclusão educacional enfatiza o seu papel como gestor da inclusão escolar e orientador técnico dos alunos em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Não há uma preocupação evidente na PNEEPEI em relação ao processo de escolarização dos alunos da Educação Especial. Além disso, a responsabilidade por essa função não é atribuída ao docente do AEE, mas exclusivamente aos professores regentes, os quais frequentemente não possuem formação para atuar como agentes da inclusão. Isso dificulta a colaboração entre os professores e o compartilhamento de responsabilidades. Tal fato compartilhado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014):

A sala de recursos é um serviço de apoio que tem sido privilegiado na política brasileira de inclusão escolar, e envolve atendimento escolar complementar ou suplementar no contraturno da frequência às classes comuns. A quantidade de tempo que uma criança pode estar na sala de recursos para o AEE é variada, assim como a natureza e variedade de serviços que um aluno recebe. Apesar de ser um modelo de apoio muito utilizado em nosso país, ele dificulta a relação entre o ensino na classe comum e na sala de recursos, entre professores e na partilha de responsabilidades relacionadas à escolarização das crianças. (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 24).

Segundo Mendes (2024), os normativos aprovados até o momento relacionados à educação especial não promoveram mudanças significativas na formação de professores para atuar com alunos com deficiências. Michels (2021), em um estudo encomendado para a 40ª Reunião Nacional da ANPEd, evidencia que as propostas de formação docente na Educação Especial, tanto inicial quanto continuada, têm se tornado cada vez mais aligeiradas e privatizadas, com o objetivo de alcançar um grande número de graduandos e professores de maneira economicamente viável para as empresas que oferecem esses cursos.

Observa-se, portanto, que a formação de professores para a educação especial caracteriza-se como privada, com uma pulverização de temas correlacionados à área, e como uma formação aligeirada. Os dados demonstram a privatização da formação dos professores em Educação Especial no Brasil (Michels, 2021, p. 07).

O trabalho encomendado teve colaboração de um grupo de pesquisadores da área de Educação Especial de todo o País. A pesquisa mapeou a formação de

professores de Educação Especial no Brasil, abrangendo suas cinco regiões, e analisou as oportunidades de formação em três dimensões: cursos de licenciatura em Educação Especial, especializações relacionadas à área e disciplinas de Educação Especial em cursos de Pedagogia das universidades federais.

Além da conclusão relatada anteriormente, a pesquisa concluiu que no Brasil, em 2021, havia 43 cursos de Licenciatura em Educação Especial e 4.053 cursos de Especialização, a maioria deles oferecida por instituições privadas na modalidade a distância, concentrados nas regiões Sul e Sudeste e muitos iniciados após 2016. A formação dos professores capacitados nos Cursos de Pedagogia geralmente inclui apenas uma disciplina de 60 horas com conteúdo básico sobre história da Educação Especial, políticas de inclusão e adaptação curricular no plano pedagógico, o que não o habilita a ser agente de inclusão (Michels, 2021).

Quanto à formação docente descrita na PNEEPEI (Brasil, 2008), consta que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (Brasil, 2008, p. 14-15).

Conforme observado por Vaz (2017), a PNEEPEI (2008) concebe a Educação Especial na perspectiva inclusiva na figura do AEE, como um suporte complementar/suplementar nas escolas regulares, por meio da disponibilização de recursos e materiais adaptados, caracterizando-se por sua natureza instrumental. Vaz (2017, p. 76) questiona tal modelo de formação, levantando a seguinte questão: “onde está o conhecimento específico da Educação Especial, haja vista que para ser professor do AEE não é necessário ter formação específica nesse campo de conhecimento, mas somente o curso de formação continuada para o AEE?”.

A Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009) define as funções conferidas ao professor do AEE, as quais, para Vaz (2017), possuem o caráter instrumental da Educação Especial na escola regular. O normativo define assim tais atribuições:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (Brasil, 2009a, p. 3).

Esse normativo tem a preocupação de oferecer aos alunos público-alvo da Educação Especial um profissional capaz de utilizar recursos, técnicas e adaptações curriculares, propondo possibilidades de acesso e permanência desses alunos, o que necessariamente não resulta em aprendizagem, conforme entendido por Vaz (2017, p. 78), segundo o qual as funções atribuídas ao professor da AEE estão centradas “[...] na gestão e nos recursos para a educação inclusiva, reforçando a ideia de que o professor de EE não trabalha com a relação de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares”. Para que a aprendizagem ocorra de fato, é essencial que todos os envolvidos atuem de forma unificada e colaborativa.

Essa perspectiva é compartilhada por Michels (2011), que após análises dos principais normativos referentes à formação e atribuições do docente da Educação Especial, relata:

Essa breve reflexão possibilita percebermos que, com a LDBEN 9.394/ 96, a Resolução 02/2001, as Diretrizes (BRASIL, 2006), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução n. 4 (2009) as ambiguidades que historicamente estão presentes na formação dos professores persistem. (Michels, 2011, p. 227).

A autora conclui em suas análises que a formação de professores na Educação Especial é predominantemente focada na formação continuada, negligenciando a integração entre o AEE e a sala de aula regular. A abordagem principal das formações adota um modelo que prioriza aspectos médico-psicológicos em detrimento do pedagógico, o que, segundo a autora, levanta dúvidas sobre a capacidade da atual proposta de inclusão nos normativos brasileiro em garantir a apropriação do conhecimento escolar pelos alunos com deficiência (Michels, 2011).

A segmentação na formação dos docentes nas políticas educacionais, tanto para os professores “capacitados” quanto para os professores “especialistas”, dificulta uma formação abrangente a ambos e compromete ainda mais o processo de inclusão. Os professores “especialistas”, com formação centrada exclusivamente nas deficiências, muitas vezes negligenciam o aspecto pedagógico. Esse padrão de formação reforça a percepção de que a Educação Especial é um subsistema ou um sistema paralelo de ensino (Michels, 2011).

A PNEEPEI (Brasil, 2008) prevê a atuação de outros profissionais além dos professores do AEE com os alunos público-alvo da Educação Especial. Dentre esses profissionais, estão instrutores, tradutores/intérpretes de Libras, guias-intérpretes, monitores e cuidadores, responsáveis por auxiliar os alunos na comunicação e em tarefas cotidianas como higiene, alimentação e locomoção. No entanto, ela não aborda a formação de alguns desses profissionais de apoio. Em muitas regiões do país, exige-se apenas o ensino médio para atender a essas demandas.

Outros normativos, como a Resolução nº 04/2009 (Brasil, 2009) e a LBI (Brasil, 2015), abordam a função desse profissional de apoio escolar, mas também não especificam a necessidade de formação. Isto acaba “[...] permitindo que redes de ensino optem por profissional sem formação, para economia de recursos públicos, gerando embates, principalmente no campo educacional e comprometendo a aprendizagem dos estudantes”, o que prejudica a aprendizagem dos estudantes que demandam apoio de professores com formação especializada em Educação Especial (Gomes, 2023, p. 102).

Recentemente, o Governo Lula sancionou a Lei nº 14.704 (Brasil, 2023), que regulamenta o exercício da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete Libras. Para esses profissionais, no art. 4º define-se que o exercício da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete é privativo de:

- I – diplomado em curso de educação profissional técnica de nível médio em Tradução e Interpretação em Libras;
- II – diplomado em curso superior de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras – Língua Portuguesa, em Letras com Habilitação em Tradução e Interpretação em Libras ou em Letras – Libras;
- III – diplomado em outras áreas de conhecimento, desde que possua diploma de cursos de extensão, de formação continuada ou de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, e que tenha sido aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras – Língua Portuguesa. (Brasil, 2023).

Conforme o artigo citado, é permitido que profissionais atuem com base apenas em sua formação no ensino médio e em um curso técnico em tradução e interpretação em Libras para serem considerados profissionais da Educação Especial, muitas vezes assumindo sozinhos a responsabilidade de promover a inclusão dos alunos atendidos. Essa permissão possibilita que instituições de ensino optem por indivíduos sem formação docente de nível superior, visando à economia de recursos públicos, conforme destacado por Gomes (2023).

Em relação à carga horária de trabalho, houve um avanço significativo. Conforme previsto no art. 8º, a duração do trabalho desses profissionais "será de 6 horas diárias ou de 30 horas semanais" e, caso seja necessário trabalhar por mais de "1 hora, o serviço deverá ser realizado em regime de revezamento, com, no mínimo, 2 profissionais" (Brasil, 2023). Considerando que a atividade desses profissionais envolve uma série de movimentos físicos, incluindo expressões faciais, gestuais e outros aspectos, é importante reconhecer sua natureza desgastante.

Embora seja fundamental estabelecer diretrizes para as condições de trabalho desses profissionais, é essencial repensar a dinâmica escolar para garantir a eficácia na implementação dessas regulamentações. As instituições de ensino devem fiscalizar a organização do trabalho, evitando sobrecarregar um único profissional com a responsabilidade de acompanhar os alunos em todas as aulas sem intervalos, conforme a lei exige. Ao mesmo tempo, os gestores públicos precisam priorizar o investimento em equipes de profissionais comprometidas para atender a essa demanda, em vez de apenas buscar cortes de custos.

Apesar dos progressos referentes às diretrizes fundamentais para a formação e valorização dos profissionais da educação básica pública no Brasil, como a promulgação da Lei do Piso Salarial (Brasil, 2008) e as diretrizes para a valorização

dos profissionais (Brasil, 2024a), a formação de professores para a Educação Especial ainda representa um desafio significativo. Para Mendes (2024), os diversos dispositivos legais promulgados tiveram pouco impacto na formação docente, com ênfase na capacitação dos professores do AEE, enquanto a formação dos professores da classe comum foi negligenciada.

É crucial garantir que todos os educadores possuam conhecimentos pedagógicos especializados para possibilitar a inclusão de forma eficaz. A PNEEPEI (Brasil, 2008) enfatizou a formação docente como um dos pilares fundamentais. No entanto, persistem lacunas na formação de professores de Educação Especial e demais docentes, apontadas por diversos estudiosos como fragmentadas e segmentadas.

Essa perspectiva é compartilhada por Nozu e Bruno (2016), Michels (2017), Schreiber (2017) e Plestch (2009), cuja afirmação é de que, no Brasil, o sistema de formação de professores e outros profissionais da educação ainda segue um modelo tradicional, inadequado para atender às demandas atuais da educação inclusiva.

Nesta tese, assume-se que, para promover a inclusão escolar, é necessário que todos os educadores sejam realmente "capacitados", compreendendo as diversas diferenças humanas e tendo acesso a uma ampla gama de estratégias pedagógicas inclusivas. Assim, o papel dos professores "especialistas" seria colaborar de forma conjunta com os demais docentes, contribuindo para a reflexão e a elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem para todos os alunos. É fundamental não tratar a formação docente para atuar na educação especial na perspectiva inclusiva de maneira isolada; ao contrário, deve-se compreendê-la como parte essencial da formação dos profissionais da educação em geral, submetendo-a às mesmas discussões que ocorrem nesse campo. Essa visão é reforçada por diversos autores, como indicam Cartolano (1998), Garcia (2008), Plestch (2009), Michels (2011, 2017), Nozu e Bruno (2016), Schreiber (2017) e Victor e Oliveira (2017).

A formação docente é essencial para a efetivação da inclusão escolar, porém, não é o único fator a ser considerado. As condições de trabalho dos professores possuem um papel significativo nesse processo de efetivação. Para Garcia, R. (2017, p. 23), as ideias difundidas sobre políticas de inclusão no Brasil, especialmente na Educação Especial, refletem uma realidade de privatização, responsabilização dos professores e precarização das condições de trabalho e ensino.

Nesse contexto, a PNEEPEI (Brasil, 2008) destaca no trecho final de seu documento:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (Brasil, 2008, p. 15).

A PNEEPEI (Brasil, 2008) menciona, de forma tímida, que os sistemas de ensino devem garantir condições de acesso aos espaços (acessibilidade), recursos pedagógicos e de comunicação, mudanças para criar um ambiente inclusivo. No entanto, ela não aborda diretamente as condições de trabalho dos professores. Para Schreiber (2017), as políticas de Educação Especial com uma abordagem inclusiva promovem a matrícula de todos os alunos no ensino regular, porém, desvalorizam o trabalho pedagógico na sala de aula comum ao não oferecerem condições adequadas para garantir um ensino de qualidade. Isso resulta na precarização das condições de trabalho dos professores atuantes nesse contexto.

Vaz (2017, p. 98) destaca que a ideia presente na PNEEPEI (Brasil, 2008) é a de desenvolver um “professor multifuncional”, capaz de desempenhar todas as suas atribuições de maneira qualificada e acrítica. Tanto os professores da sala regular quanto os professores de Educação Especial enfrentam condições de trabalho precárias, incluindo sobrecarga de tarefas e falta de condições adequadas.

Em 12 de março de 2024, o CNE promulgou o Parecer nº 4/2024 (Brasil, 2024b), o qual representa uma proposta de uma nova Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior do Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica, abrangendo os cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura.

Em sua análise técnica do Parecer nº 04/2024 (Brasil, 2024b), a Anfope emitiu uma nota em que descreve o período de resistência compreendido entre 2018 a 2022, no qual foram realizados esforços significativos em prol da defesa da reintegração da Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015), em conjunto com entidades correlatas (Anfope, 2024). No decorrer do ano de 2023, a Anfope desempenhou o papel de representante do Fórum Nacional de Educação, no Grupo de Trabalho de Formação Inicial de

Professores, criado pelo MEC, tendo defendido a revogação das Resoluções nº 02/2019 (Brasil, 2019) e nº 01/2020 (Brasil, 2020), e a reintegração da Resolução nº 02/2015 (Brasil, 2015). Além disso, participou de reuniões com representantes do MEC, do CNE e de outras entidades, estabelecendo um diálogo que, apesar de prometido, não se materializou.

Diante do amplo movimento de resistência até 2022 e das expectativas para 2023 com a eleição do Presidente Lula, que evidenciaram um processo caracterizado por confrontos e pela busca de diálogo por parte dessas entidades, a Anfope expressou perplexidade em relação à divulgação de uma nova proposta de Resolução (presente no Parecer nº 4/2024) sem a realização de audiências públicas para a escuta e o debate com a sociedade civil. Ressalta-se que a Comissão Bicameral designada pelo CNE para a elaboração do Parecer nº 04/2024 (Brasil, 2024b) é, em sua maioria, composta por membros por nomeados pelo ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), o que contribui para a continuidade das relações e contradições no âmbito das políticas de formação de professores no CNE.

A Anfope identificou 10 pontos críticos quanto à proposta normativa. Um deles é a extinção das 400 horas de prática como componente curricular sem uma justificativa clara no Parecer. O documento também falha ao abordar a valorização profissional, não fornecendo diretrizes para a formação de professores, planos de carreira, piso salarial nacional e condições de trabalho adequadas.

A falta de formação continuada e a inexistência de um Sistema Nacional de Educação são outras lacunas apontadas. Além disso, a Anfope critica a falta de definição da base comum nacional e a abordagem superficial dos cursos de Educação a Distância (EaD), que reflete sobre questões como a massificação do ensino e a mercantilização da oferta. Essas questões já foram denunciadas em diversas pesquisas brasileiras, como a de Dourados e Araújo (2021), que afirmam:

A ausência de um SNE, em sentido próprio e com normas de cooperação e arenas federativas de caráter vinculante, traz como consequência uma evidente fragilidade na organização da educação brasileira. O país não dispõe de referenciais e parâmetros de qualidade válidos e pactuados para toda a sua extensão territorial (Dourado; Araújo, 2021, p. 89).

É relevante destacar que, não obstante as contestações e análises críticas formuladas por diversas entidades científicas e educacionais, como a ANPEd, a

Anfope, entre outras, ao Parecer nº 4/2024 e a solicitação de revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019, CNE/CP nº 1/2020 e a reinstauração imediata da Resolução CNE/CP 02/2015, o Ministério da Educação procedeu à homologação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, conforme disposto na Resolução CNE/CP nº 4/2024, que revogou no Art. 23 as três resoluções mencionadas anteriormente. Essa homologação, fundamentada nas recomendações do CNE, conforme explicitado no Parecer nº 04/2024, confirma as constatações apresentadas pela Anfope, fortalecendo ainda mais as relações e contradições no âmbito das políticas de formação de professores.

A análise dos normativos vigentes relacionados à formação docente para atuar na Educação Especial na perspectiva inclusiva revela que esta está centrada no AEE, evidenciando desafios significativos que devem ser abordados na formação inicial e no desenvolvimento profissional docente. A PNEEPEI destaca a formação docente como um pilar fundamental, tratando como um de seus objetivos no item IV: “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão.” Contudo, persistem lacunas que afetam tanto a formação de professores especializados quanto a dos capacitados, sendo essa formação frequentemente considerada fragmentada e segmentada.

Na Resolução nº 4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o AEE, o inciso VI normatiza a formação inicial e continuada dos professores do AEE, afirmando que estes devem possuir “conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”. No entanto, a resolução não aborda a formação mínima necessária para os profissionais de apoio e outros agentes educacionais envolvidos no processo inclusivo.

A situação contraditória na formação de professores persiste nas novas DCNs, condicionadas pela Resolução CNE/CP nº 4/2024, que concebem a formação de professores de maneira desconectada entre os professores capacitados e os especialistas. As diretrizes não esclarecem como as abordagens inclusivas serão integradas ao currículo e como essa temática poderá se configurar nos estágios, mencionando apenas no artigo 10, inciso IX, que ao final do curso de formação inicial, o egresso deverá ser capaz de “aplicar estratégias de ensino e atividades didáticas diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes, incluindo aqueles que

compõem a população atendida pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” (Brasil, 2024b).

A eliminação das 400 horas de prática como componente curricular e a desarticulação entre formação inicial e continuada dificultam ainda mais a construção de uma formação integrada e abrangente. Essa lacuna e ambiguidade na formação de professores para lidar com alunos do público-alvo da Educação Especial, conforme destacado por Nozu e Bruno (2016) e Michels (2017), revelam uma questão complexa e histórica que permanece sem solução aparente. Assim, a superação desses desafios ainda se apresenta como uma tarefa urgente e relevante para o campo educacional.

As condições de trabalho dos professores e profissionais da Educação Especial não são tratadas diretamente nos documentos da área, o que é fundamental para a efetivação da inclusão. Embora a PNEPEI (Brasil, 2008) busque garantir condições de acesso aos espaços (acessibilidade), recursos pedagógicos e de comunicação, faltam garantias de condições adequadas de trabalho para os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino.

A mudança na concepção de governo entre 2016 e 2022, conforme já confirmado em análises anteriores, resultou na estagnação da promulgação de documentos oficiais sobre educação especial inclusiva e valorização profissional docente. Essa situação se agravou, como evidenciado no Relatório do 4º ciclo de monitoramento do PNE (2014-2024) (Inep, 2022, p. 12), que destaca que a pandemia de COVID-19, iniciada em 2020, impôs medidas sanitárias de isolamento social, levando muitas instituições a restringirem suas atividades presenciais e a adotarem formas alternativas de organização do trabalho docente. Isso não afetou apenas as estatísticas educacionais, mas também comprometeu as condições de trabalho docente, a qualidade e o direito à educação. O fechamento de escolas e a adoção de novas formas de ensino, em um contexto de desigualdades significativas, aprofundaram as lacunas na educação nacional.

Essa realidade tornou ainda mais desafiadora a promoção de uma educação de qualidade para todos, especialmente em um cenário de estagnação nas políticas de inclusão. No entanto, após esse período sombrio no país, a nova gestão do governo Lula (2022-atual) tem se empenhado em retomar a atenção às demandas da educação especial inclusiva, buscando mitigar os efeitos negativos desse período

crítico. Um exemplo disso foi o anúncio feito pelo presidente Lula em 2023 do Plano de Afirmção da Política Nacional de Educação Especial, que prevê um investimento de R\$ 3 bilhões até 2026, com foco na expansão do acesso, melhoria da qualidade, permanência dos alunos e formação contínua de educadores, além da Lei nº 14.817/2024, que demonstra um esforço significativo para promover a valorização de todos os profissionais da educação.

Essa legislação aborda aspectos fundamentais que impactam diretamente a qualidade do ensino e as condições de trabalho, como o estabelecimento de planos de carreira, formação continuada e ingresso na profissão por meio de concurso. O artigo 6º, em particular, impacta diretamente as condições de trabalho ao garantir um número limitado de alunos por turma e a disponibilidade de recursos didáticos. Essas medidas permitem que os docentes ofereçam atenção individualizada, melhorando, assim, a qualidade do ensino e o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos da educação especial.

Ao analisar os indicadores da Meta 16 do PNE (2014-2024), é possível verificar que houve avanços na formação em nível de pós-graduação para professores. O 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – 2024, divulgado no painel de monitoramento do PNE (2014-2024), revela que, com base nos dados de 2023, o país alcançou 48,1% dos docentes com pós-graduação, enquanto a meta para 2024 é de 50%, sendo que a maioria dessas formações está em nível de especialização.

Além disso, houve um aumento significativo na participação de professores em cursos de formação continuada, que passou de 11% em 2013 para 41,7% do corpo docente em 2023. Apesar desse crescimento, esse percentual indica que mais esforços são necessários para se alcançar a meta de 100% dos docentes com pelo menos um curso de formação continuada em 2024. Quando voltamos nosso olhar para os professores regentes com formação continuada em educação especial, o cenário é desolador: apenas 6,1% possuem formação continuada nessa área. Para os professores que atuam no AEE, esse percentual é de apenas 42,1%, muito aquém do ideal. Isso confirma o que os pesquisadores já apontaram, ou seja, que os normativos promulgados tiveram pouco efeito em relação à formação docente, negligenciando a formação dos professores da classe comum para atuarem como agentes de inclusão dos alunos com deficiência.

A Meta 17 busca valorizar os salários dos professores da educação básica, propondo equiparar seus rendimentos aos de profissionais com escolaridade equivalente até o sexto ano do PNE. Segundo o 4º Relatório de Monitoramento do PNE, entre 2012 e 2021, o rendimento médio dos professores aumentou 6,2%, enquanto os demais profissionais com formação equivalente enfrentaram uma perda de 16,0%. No entanto, esse avanço é atribuído mais à queda nos rendimentos dos demais profissionais do que à valorização dos salários dos docentes. O indicador da Meta 17 subiu de 65,2% em 2012 para 86,9% em 2023, com um acréscimo de 21,7% nesse período, de acordo com o 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – 2024, divulgado no painel de monitoramento do PNE (2014-2024), reflexo do reajuste de 14,9% em 2023 do PSPN.

A Meta 18 estabelece a diretriz de garantir, no prazo de dois anos, a implementação de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública em todos os sistemas de ensino. Para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, deve-se considerar como referência o piso salarial nacional, conforme definido na legislação federal, em consonância com o inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal.

De acordo com o painel de monitoramento, em 2021, 100% das unidades da Federação já haviam implementado um Plano de Carreira e Remuneração do Magistério (PCR). No entanto, apenas 85,2% (equivalente a 23 estados) cumprem o regulamento da hora de atividade (HA), que limita a carga horária dos docentes em atividades com aulas a dois terços. Além disso, apenas 59,3% dos estados estão em conformidade com o Piso Salarial Nacional (PSPN).

Ao analisar a natureza do vínculo efetivo dos docentes da educação básica no país, observou-se uma redução de 13,1% ao longo do período, com a percentagem de vínculos efetivos caindo de 76,3% em 2012 para 60,5% em 2023.

No que diz respeito à realidade municipal, os dados revelam que 96,3% dos municípios possuem um PCR, enquanto 79,8% preveem a HA, e 60,1% cumprem o PSNP. Além disso, 65,8% dos docentes nas redes municipais ocupam cargos efetivos. Os dados apresentados mostram que o PNE (2014-2024) dificilmente será cumprido em sua integralidade, restando apenas a esperança de que os princípios e metas do novo PNE (2024-2034), enviado pelo governo ao Congresso Nacional no final de junho de 2024, sejam cumpridos. Composto por sete eixos, um deles é voltado

para a “Valorização de profissionais da educação: garantia do direito à formação inicial e continuada de qualidade, ao piso salarial e carreira, e às condições para o exercício da profissão e saúde”.

Na próxima seção, analisamos como os contextos locais da pesquisa atendem a essas normativas determinadas.

3.6 Formação de professores, carreira e valorização profissional docente em Mato Grosso do Sul

Em relação à formação de professores, de acordo com o Censo da Educação Superior, em 2022, Mato Grosso do Sul contava com 33 IES, sendo 4 públicas (UFGD, UEMS, UFMS e IFMS) e 29 privadas, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Quantitativo de Instituições de Educação Superior no Brasil, no Centro-Oeste e em Mato Grosso do Sul

Grande Região/unidade da Federação	Número de Instituições de Educação Superior em 2022					
	Federal	Estadual	Municipal	Privada/Fins Lucrativo	Privada/Sem Fins Lucrativo	Total
Brasil	120	133	59	1.449	834	2.595
Centro-Oeste	14	5	4	193	73	289
MS	3	1	0	13	16	33

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do Censo da Educação Superior (2022)

Em comparação com a região Centro-Oeste, conforme a Tabela 1, Mato Grosso do Sul apresenta a menor quantidade de IES, tanto públicas quanto privadas²¹. Segundo o Censo da Educação Superior (2022), o estado se encontra entre as três unidades da Federação (Alagoas, Piauí e Mato Grosso do Sul) com o número de matrículas em cursos presenciais na rede pública igual ao da rede privada, e 71,7% das matrículas totais (presenciais e EAD) do estado estão em instituições privadas. Essa predominância das instituições privadas pode refletir em desafios para a formação de professores, especialmente na Educação Especial.

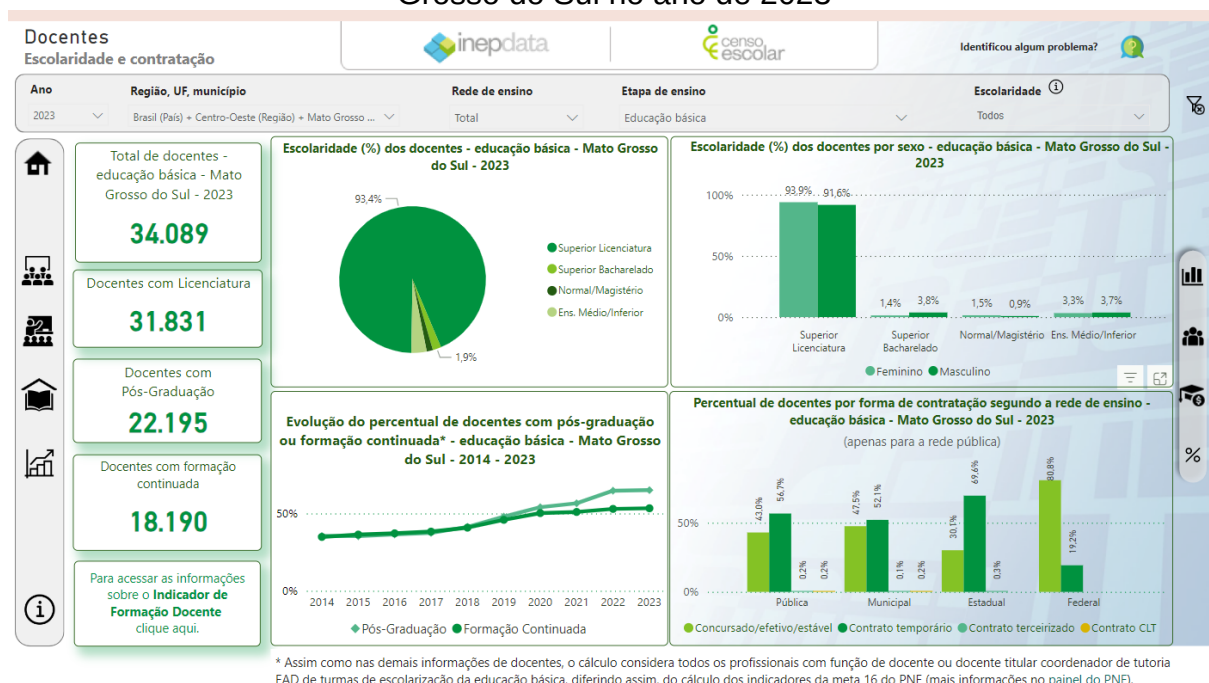
Quando se analisa a condição empregatícia dos docentes da Educação Especial em Mato Grosso do Sul, na Rede Estadual de Ensino, o total de professores

²¹ Em 2019, Mato Grosso do Sul registrou 127 mil matrículas no ensino superior: 82,4 mil em cursos presenciais e 44,6 mil na modalidade EAD. Em relação às modalidades, 64,9% das matrículas são em cursos presenciais.

em 2022 era de 1.184, dos quais 1.151 foram contratados de forma temporária, enquanto apenas 33 possuíam vínculo efetivo.

Segundo dados gerais divulgados pelo Censo Escolar de 2023, em Mato Grosso do Sul, a Rede Estadual tem mais do que o dobro de professores contratados temporariamente, representando 69,6% (8.024 professores), sendo a rede de ensino com o maior número de docentes nessa condição empregatícia. Nas redes municipais, essa diferença é um pouco menor, totalizando menos de 13%, conforme pode ser verificado no gráfico de barras que mostra o percentual de docentes por forma contratual constante na Figura 4.

Figura 4 – Índices estatísticos da escolaridade e contratação dos docentes de Mato Grosso do Sul no ano de 2023



Fonte: Censo da Educação Superior (2023)

Em relação ao nível de formação acadêmica dos professores, Mato Grosso do Sul possui um número expressivo de 93,4%, equivalente a 31.839 professores com licenciatura. Além disso, 22.195 professores, correspondendo a 65%, possuem pós-graduação. No que se refere ao mestrado e doutorado, segundo o Painel de Monitoramento do PNE, apenas 4,8% possuem mestrado e 1,1% possuem doutorado em 2023, sendo que a forma mais expressiva de pós-graduação é realizada em nível de especialização. Muitas dessas formações ocorrem de maneira acelerada e em

entidades privadas, conforme a conclusão apresentada por Michels (2021) em um estudo encomendado para a 40ª Reunião Nacional da ANPEd.

Esses dados mostram que o estado está quase atingindo a totalidade da meta estabelecida pelo PEE (2014-2024), que determina que, até o final de sua vigência, todos os professores devem ter formação de nível superior com licenciatura na respectiva área e que 60% devem possuir pós-graduação. Ainda é necessário melhorar o índice de professores com mestrado e doutorado para alcançar, até o final de 2024, a meta de que 20% dos professores do estado tenham esses níveis de formação.

Outro documento que tem como objetivo garantir condições de trabalho, a valorização e o reconhecimento da profissão docente é o Plano de Cargo e Carreira e Remuneração (PCCR)²², normativo elaborado para atender à exigência da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Brasil, 2007), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em nível nacional, e da Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Nesse contexto, a Resolução CNE nº 2/2009 determina que todas as esferas da administração pública instituem o PCCR que garantam o acesso à função por meio de concurso público, a observância do Piso Salarial Profissional Nacional e a revisão salarial anual, promovendo a preservação do poder aquisitivo dos educadores. Além disso, a resolução enfatiza a importância da formação contínua, que deve atender às especificidades das atividades dos profissionais da educação. Assim, busca-se promover tanto a valorização dos educadores quanto a melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

²² O PCCR é um documento norteador que designa os direitos e deveres do profissional e se constitui como um dos princípios fundamentais para a garantia da valorização e do reconhecimento da profissão docente e, além disso, configura-se como um instrumento legal de mediação entre o trabalhador e a gestão administrativa (Aranda; Perboni, 2022).

Conforme Stockmann (2020), no estado de Mato Grosso do Sul, já foram formulados três PCCRs para os servidores da educação: um aprovado sob a Lei Complementar nº 04, de 12 de janeiro de 1981; outro sob a Lei Complementar nº 35, de 12 de janeiro de 1988; e o atual, instituído sob a Lei Complementar nº 087, de 31 de janeiro de 2000. As Leis Complementares nº 277, de 15 de outubro de 2020, e nº 286, de 13 de dezembro de 2021, alteram a redação e acrescentam dispositivos ao PCCR vigente (Mato Grosso do Sul, 1981; 1988; 2000; 2020; 2021). Os três PCCRs representaram avanços tanto na compreensão dos trabalhadores em educação quanto na jornada de trabalho e nos salários. A análise de Stockmann (2020) acerca da evolução desses planos revela uma progressiva unificação da carreira dos professores com a dos servidores administrativos, tendência influenciada pelos movimentos associativos nacionais e pelas mobilizações de classe locais, que também passaram por transformações.

O PCCR/2000, em seu artigo 6º, incisos II, III, VII, IX e X, define como:

I - Profissional de Educação Básica: servidor do Grupo Educação que exerce atividades docentes, coordenação pedagógica, direção escolar, assessoramento escolar, apoio técnico operacional, coordenação regional de educação e de coordenação de programas educacionais [...] III - Cargo: o conjunto de deveres, responsabilidades, atividades, tarefas ou atribuições cometidas a titulares, denominados Profissionais da Educação Básica, regidos por esta Lei Complementar; [...] VII - Carreira: o conjunto de classes da mesma natureza de trabalho, escalonadas segundo a responsabilidade e a complexidade das atribuições; [...] IX - Progressão Funcional: a passagem de um nível de habilitação para outro superior na mesma classe; [...] X - Promoção Funcional: a passagem de uma classe para outra imediatamente superior, dentro da mesma categoria funcional. (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 02).

Relacionada à valorização profissional, o artigo 35 do PCCR/2000 atribui à SED-MS a constituição de uma “Comissão de Valorização dos Profissionais da Educação Básica”. No artigo 36, define a composição dessa Comissão:

Art. 36. A Comissão de Valorização dos Profissionais da Educação Básica será composta de 8 (oito) membros efetivos conforme indicação abaixo: I - 4 (quatro) indicados pela Federação dos Trabalhadores em Educação do Estado de Mato Grosso do Sul; II - 1 (um) indicado pela Secretaria de Estado de Administração e Desburocratização; III - 3 (três) indicados pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. § 1º A Comissão de Valorização dos Profissionais da Educação Básica será presidida por um de seus membros, escolhido pelos seus pares, designado por ato da Secretaria de Estado de Educação. (Mato Grosso do Sul, 2000, p. 23, 24).

Os artigos 9, 10 e 11 do PCCR/2000 apresentam disposições importantes sobre as carreiras do Profissional de Educação Básica e Apoio à Educação Básica. Essas carreiras são organizadas em categorias específicas, que estabelecem uma estrutura específica para os profissionais atuantes na educação básica do estado, que será descrita a seguir. Em se tratando da valorização dos profissionais da educação constante no PCCR/2000, o presidente da FETEMS relata:

O que na verdade acontece, a partir de 2016, para cá, as legislações federais aprovadas pelo governo Temer, pelo governo Bolsonaro, foram legislações suprimindo direitos.

Suprimindo valorização, e criando uma meritocracia. A lei original de 2000, não sei se estou velho, mas eu participei da comissão que escreveu, (risos). Ela era muito avançada para a época. Muito avançada, foi muito importante para nós, e foi escrita por três sindicalistas, um que era da secretaria da Educação era sindicalista, o que era de gestor da secretaria de administração do Estado, também era de sindicalista e mais a nossa federação e os sindicatos que escreveram.

Nós avançamos em muitos pontos que valorizavam. Retiramos os tratamentos diferenciados, aí sim houve uma questão de mais isonomia de direitos.

Deixamos muitos direitos garantidos ali, depois das cinco, ou seis alterações dos outros governos, que só foi para a gente segurar o que tinha e mesmo assim seguramos os pedaços. Por exemplo, a alteração feita no PCCR/2000 em 2019, que é após da de 2017, em 2019 que reduziu o salário dos convocados, essa por exemplo, retirou os convocados do plano de carreira. Eles faziam parte do plano de cargos e carreira. Isso é uma desvalorização. (Presidente da FETEMS, 2024).

No que diz respeito às categorias funcionais, o PCCR de 2000 estabelece critérios e categorias para os professores e demais cargos educacionais. O documento define que os professores estarão divididos em oito classes, uma referência e oito níveis. O cargo de Professor com formação específica de nível médio possui essa estrutura; já o cargo de Professor com graduação superior está organizado em oito turmas subdivididas em três referências e oito níveis, proporcionando uma progressão clara em suas carreiras. Além disso, os cargos de Gestor de Atividades Educacionais, Assistente de Atividades Educacionais, Agente de Atividades Educacionais e o cargo de Auxiliar de Atividades Educacionais (em extinção) são organizados em oito classes subdivididas em duas referências e oito níveis, conforme definido pelo PCCR/2000. Essa estrutura visa proporcionar uma organização clara e hierarquizada para os profissionais da educação, estabelecendo critérios para progressão e desenvolvimento na carreira.

É importante ressaltar que as classes das categorias funcionais são identificadas de forma crescente, utilizando as letras A, B, C, D, E, F, G e H, representando a linha de promoção no cargo.

As referências são definidas pelo nível de escolarização, e os níveis são determinados a cada cinco anos de efetivo exercício na carreira em que habilita a passagem de um nível para seguinte. O artigo 12 do PCCR/2000 detalha as referências específicas para cada cargo. O PCC/2000 promove a progressão funcional conforme determinado pela LDBEN/1996 (Brasil, 1996). Esses requisitos de formação ressaltam a importância da qualificação e valorização do profissional da educação. No entanto, sem o devido incentivo do governo, essa valorização é comprometida, impactando diretamente na remuneração dos profissionais.

A remuneração atual dos professores da educação básica no estado de Mato Grosso do Sul é definida pelas tabelas em vigor desde 1º de maio de 2024, as quais estão dispostas na Figura 5.

Figura 5 – Tabelas de remuneração dos Professores por classe e nível a partir de 2024

TABELA PROFESSORES ^(AS) - VIGÊNCIA 1º DE MAIO DE 2024									
MAGISTÉRIO 20 HORAS SEMANAIS (REFERÊNCIA 1 NÍVEL MÉDIO)									
Classe	REFERÊNCIA	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
A	1	4.126,89	4.539,57	4.745,91	4.952,26	5.158,60	5.364,94	5.571,30	5.777,64
B	1	4.539,57	4.993,52	5.220,50	5.447,48	5.674,46	5.901,43	6.128,41	6.355,39
C	1	5.076,07	5.583,67	5.837,47	6.091,28	6.345,08	6.598,88	6.852,68	7.106,49
D	1	5.282,41	5.810,64	6.074,76	6.338,89	6.603,00	6.867,12	7.131,25	7.395,37
E	1	5.488,75	6.037,62	6.312,06	6.586,50	6.860,93	7.135,37	7.409,81	7.684,25
F	1	5.695,10	6.264,60	6.549,35	6.834,12	7.118,87	7.403,62	7.688,38	7.973,13
G	1	5.860,17	6.446,19	6.739,19	7.032,21	7.325,21	7.618,22	7.911,23	8.204,24
H	1	6.025,24	6.627,76	6.929,03	7.230,28	7.531,55	7.832,82	8.134,07	8.435,34
MAGISTÉRIO 40 HORAS SEMANAIS (REFERÊNCIA 1 NÍVEL MÉDIO)									
Classe	REFERÊNCIA	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
A	1	8.253,77	9.079,15	9.491,83	9.904,52	10.317,22	10.729,90	11.142,59	11.555,27
B	1	9.079,15	9.987,06	10.441,01	10.894,97	11.348,93	11.802,88	12.256,84	12.710,80
C	1	10.152,13	11.167,34	11.674,95	12.182,56	12.690,16	13.197,77	13.705,38	14.212,98
D	1	10.564,82	11.621,31	12.149,54	12.677,79	13.206,02	13.734,27	14.262,50	14.790,75
E	1	10.977,51	12.075,25	12.624,13	13.173,00	13.721,88	14.270,75	14.819,63	15.368,50
F	1	11.390,20	12.529,22	13.098,72	13.668,23	14.237,75	14.807,25	15.376,77	15.946,27
G	1	11.720,36	12.892,39	13.478,41	14.064,42	14.650,44	15.236,46	15.822,48	16.408,49
H	1	12.050,50	13.255,54	13.858,07	14.460,59	15.063,12	15.665,64	16.268,17	16.870,69
SUBSÍDIO DA CARREIRA PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA CARGO DE PROFESSOR 20 HORAS SEMANAIS, GRADUAÇÃO SUPERIOR (REFERÊNCIA 2 GRADUAÇÃO)									
Classe	REFERÊNCIA	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
A	2	6.190,33	6.809,35	7.118,87	7.428,39	7.737,90	8.047,42	8.356,94	8.666,45
B	2	6.809,35	7.490,28	7.830,75	8.171,21	8.511,68	8.852,15	9.192,61	9.533,08
C	2	7.614,10	8.375,50	8.756,20	9.136,92	9.517,62	9.898,32	10.279,02	10.659,74
D	2	7.923,62	8.715,97	9.112,15	9.508,33	9.904,51	10.300,69	10.696,88	11.093,06
E	2	8.233,13	9.056,44	9.468,10	9.879,76	10.291,41	10.703,07	11.114,72	11.526,38
F	2	8.542,65	9.396,90	9.824,04	10.251,17	10.678,30	11.105,44	11.532,57	11.959,70
G	2	8.790,26	9.669,28	10.108,79	10.548,31	10.987,82	11.427,33	11.866,84	12.306,36
H	2	9.037,88	9.941,66	10.393,55	10.845,45	11.297,35	11.749,24	12.201,13	12.653,02
SUBSÍDIO DA CARREIRA PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA CARGO DE PROFESSOR 40 HORAS SEMANAIS, GRADUAÇÃO SUPERIOR (REFERÊNCIA 2 GRADUAÇÃO)									
Classe	REFERÊNCIA	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
A	2	12.380,66	13.618,71	14.237,75	14.856,78	15.475,82	16.094,85	16.713,89	17.332,92
B	2	13.618,71	14.980,58	15.661,52	16.342,45	17.023,39	17.704,32	18.385,26	19.066,19
C	2	15.228,21	16.751,03	17.512,43	18.273,85	19.035,25	19.796,67	20.558,07	21.319,49
D	2	15.847,24	17.431,96	18.224,33	19.016,69	19.809,04	20.601,41	21.393,77	22.186,13
E	2	16.466,26	18.112,89	18.936,20	19.759,51	20.582,82	21.406,14	22.229,45	23.052,76
F	2	17.085,30	18.793,82	19.648,08	20.502,35	21.356,62	22.210,88	23.065,15	23.919,42
G	2	17.580,53	19.338,58	20.217,60	21.096,63	21.975,65	22.854,68	23.733,70	24.612,73
H	2	18.075,76	19.883,33	20.787,11	21.690,90	22.594,70	23.498,48	24.402,27	25.306,05
SUBSÍDIO DA CARREIRA PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA CARGO DE PROFESSOR 20 HORAS SEMANAIS, GRADUAÇÃO SUPERIOR (REFERÊNCIA 3 PÓS-GRADUAÇÃO)									
Classe	REFERÊNCIA	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
A	3	6.603,21	7.263,53	7.593,68	7.923,85	8.254,01	8.584,17	8.914,34	9.244,49
B	3	7.263,53	7.989,88	8.353,05	8.716,22	9.079,41	9.442,58	9.805,76	10.168,93
C	3	8.121,95	8.934,14	9.340,24	9.746,34	10.152,44	10.558,54	10.964,63	11.370,73
D	3	8.452,11	9.297,32	9.719,92	10.142,53	10.565,13	10.987,74	11.410,35	11.832,95
E	3	8.782,28	9.660,50	10.099,62	10.538,73	10.977,85	11.416,96	11.856,07	12.295,19
F	3	9.112,44	10.023,68	10.479,29	10.934,93	11.390,54	11.846,16	12.301,78	12.757,41
G	3	9.376,56	10.314,21	10.783,04	11.251,87	11.720,70	12.189,52	12.658,35	13.127,18
H	3	9.640,70	10.604,76	11.086,80	11.568,83	12.050,87	12.532,90	13.014,93	13.496,97
SUBSÍDIO DA CARREIRA PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA CARGO DE PROFESSOR 40 HORAS SEMANAIS, GRADUAÇÃO SUPERIOR (REFERÊNCIA 3 PÓS-GRADUAÇÃO)									
Classe	REFERÊNCIA	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
A	3	13.206,44	14.527,08	15.187,39	15.847,72	16.508,05	17.168,36	17.828,69	18.489,01
B	3	14.527,08	15.979,79	16.706,13	17.432,49	18.158,84	18.885,20	19.611,55	20.337,91
C	3	16.243,92	17.868,31	18.680,51	19.492,71	20.304,89	21.117,09	21.929,29	22.741,49
D	3	16.904,25	18.594,67	19.439,88	20.285,09	21.130,30	21.975,52	22.820,72	23.665,94
E	3	17.564,56	19.321,02	20.199,24	21.077,47	21.955,70	22.833,92	23.712,16	24.590,38
F	3	18.224,88	20.047,36	20.958,60	21.869,85	22.781,09	23.692,34	24.603,58	25.514,83
G	3	18.753,15	20.628,46	21.566,12	22.503,77	23.441,43	24.379,09	25.316,74	26.254,40
H	3	19.281,41	21.209,54	22.173,61	23.137,68	24.101,75	25.065,83	26.029,89	26.993,96
SUBSÍDIO DA CARREIRA PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA CARGO DE PROFESSOR 20 HORAS SEMANAIS, GRADUAÇÃO SUPERIOR (REFERÊNCIA 4 MESTRADO)									
Classe	REFERÊNCIA	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
A	4	6.808,23	7.489,60	7.830,04	8.170,47	8.510,91	8.851,34	9.191,78	9.532,21
B	4	7.489,60	8.238,56	8.613,04	8.987,51	9.362,00	9.736,48	10.110,96	10.485,44
C	4	8.374,74	9.212,20	9.630,94	10.049,68	10.468,42	10.887,16	11.305,89	11.724,62
D	4	8.715,17	9.586,68	10.022,45	10.458,20	10.893,97	11.329,72	11.765,48	12.201,24
E	4	9.055,62	9.961,18	10.413,96	10.866,75	11.319,53	11.772,31	12.225,09	12.677,87
F	4	9.396,06	10.335,66	10.805,46	11.275,27	11.745,06	12.214,87	12.684,67	13.154,47
G	4	9.668,40	10.635,23	11.118,65	11.602,07	12.085,49	12.568,91	13.052,32	13.535,75
H	4	9.940,76	10.934,83	11.431,86	11.928,90	12.425,94	12.922,97	13.420,02	13.917,06
SUBSÍDIO DA CARREIRA PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA CARGO DE PROFESSOR 40 HORAS SEMANAIS, GRADUAÇÃO SUPERIOR (REFERÊNCIA 4 MESTRADO)									
Classe	REFERÊNCIA	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
A	4	13.617,47	14.979,22	15.660,09	16.340,97	17.021,84	17.702,71	18.383,58	19.064,46
B	4	14.979,22	16.477,13	17.226,09	17.975,05	18.724,02	19.472,97	20.221,94	20.970,90
C	4	16.749,50	18.424,44	19.261,92	20.099,40	20.936,88	21.774,34	22.611,82	23.449,30
D	4	17.430,37	19.173,40	20.044,92	20.916,44	21.787,96	22.659,48	23.531,00	24.402,52
E	4	18.111,24	19.922,37	20.827,93	21.733,49	22.639,05	23.544,62	24.450,18	25.355,74
F	4	18.792,11	20.671,32	21.610,93	22.550,53	23.490,14	24.429,74	25.369,35	26.308,95
G	4	19.336,81	21.270,49	22.217,33	23.164,17	24.111,02	25.057,86	26.004,70	26.951,53
H	4	19.881,52	21.869,66	22.863,73	23.857,82	24.851,89	25.845,96	26.840,05	27.834,12

Fonte: FETEMS (2024)

O salário dos professores com licenciatura da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul é o maior do Brasil, conforme a Figura 5. Esse fato foi confirmado pelo presidente da FETEMS, que destacou os salários dos docentes com carga horária de 20 horas:

[...] Você tem um piso nacional por 20 horas aqui, que é o dobro do piso nacional nos outros estados, nos outros estados, o piso nacional é por 40. [...] Como os nossos efetivos, nós temos um dos melhores salários do Brasil hoje (Presidente da FETEMS, 2024, informação verbal).

A vice-presidenta da FETEMS compartilhou essa visão ao se referir aos professores contratados/temporários: "Mas mesmo assim, Sandra, considerando outros municípios e estados, os nossos convocados, mesmo com a redução de salário, ainda ganham mais do que 60% das redes municipais" (Vice-Presidenta da FETEMS, 2024, informação verbal). Como mencionado anteriormente, a Rede Estadual é composta majoritariamente por professores contratados/temporários.

O último concurso para jornada de 40 horas na rede estadual de ensino ocorreu em 1999, e o primeiro concurso para jornada de 20 horas foi realizado no final de 2005. Desde então, foram realizados três concursos públicos para professores, nos anos de 2011, 2018 e 2022; contudo, não foram oferecidas vagas para cargos na Educação Especial (Stockmann, 2020).

Devido à flexibilidade nos contratos e à intermitência no serviço público, esses profissionais têm pouco envolvimento em movimentos sindicais. Durante greves e paralisações, são os mais pressionados pelo governo a não participar, o que facilita o controle governamental sobre a educação (Stockmann, 2020).

Uma consequência direta da PEC dos Gastos – estabelecida pela Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, 2016) – para Mato Grosso do Sul foi a aprovação da Lei Complementar nº 266, de 11 de julho de 2019 (Mato Grosso do Sul, 2019), que contou com o apoio da maioria dos deputados estaduais. Essa normativa resultou na redução salarial dos professores contratados/temporários, que passaram a receber, em média, 32% menos que os professores efetivos, apesar de exercerem as mesmas funções. Além disso, a lei retirou o direito à progressão funcional.

A vice-presidenta da FETEMS relatou esse acontecimento como uma derrota na luta pela valorização profissional:

E, na verdade, na época deram um cheque assinado em branco, porque não se sabia como seria essa tabela. Então, na verdade, isso para nós foi uma derrota mesmo do movimento sindical, porque a gente entende que a isonomia salarial é o que eles ganham, nós entramos na justiça e nós perdemos por conta das reformas, as reformas que foram aí realizadas pelo governo Bolsonaro, né, e que dentro da lei da terceirização trazia aí essa abertura para que pudesse trabalhar com contratos e salários diferentes. E nós entendemos que não, se você tem a mesma função, a mesma formação, o salário tem que ser o mesmo. E hoje a forma que nós temos de fazer essa correção é através do concurso público, mas a gente vai continuar nessa luta aí para trazer de volta essa. (Vice-Presidenta da FETEMS, 2024, informação verbal).

Isso levou a um aumento significativo nas contratações temporárias por meio de processos seletivos, conforme evidenciado pelos dados do Censo da Educação Superior de 2023. No entanto, o desempenho desses professores é avaliado pelos diretores, podendo resultar em sua remoção caso a gestão considere apropriado, com a justificativa de “falta de produtividade” (Stockmann, 2020, p. 80).

O pagamento vigente dos professores contratados e temporários na Rede Estadual, para uma carga horária de 40 horas semanais, está regulamentado pelo Decreto Estadual nº 16.394, datado de 27 de fevereiro de 2024. Este decreto estabelece os seguintes valores salariais: R\$ 5.107,00 para docentes com formação em magistério ou ensino médio normal; R\$ 6.284,00 para quem possui graduação sem licenciatura; e R\$ 7.020,00 para professores que tenham Licenciatura, Especialização, Mestrado ou Doutorado.

Uma análise comparativa entre o salário dos docentes efetivos e dos contratados ou temporários que possuem uma licenciatura e estão no início da carreira revela uma discrepância alarmante em que os contratados recebem, em média, 43% a menos do que os efetivos. Além dessa diferença salarial, outra questão relevante que contribui para a desvalorização dos professores contratados é a desconsideração da valorização entre aqueles que possuem títulos de mestrado e doutorado que recebem o mesmo salário daqueles que possuem apenas graduação. Essa desigualdade não apenas evidencia uma posição nas qualificações acadêmicas, mas também reforça a precarização das condições de trabalho dos docentes do estado do MS, já que a Rede Estadual é composta majoritariamente por professores contratados/temporários. Tal situação exige uma reflexão crítica sobre as políticas de remuneração e valorização do magistério, com vistas a promover um sistema

educacional mais equitativo e que reconheça melhorar a qualificação de todos os profissionais da educação.

Embora os professores contratados/temporários recebam, em média, 43% a menos que os professores efetivos, seus salários ainda são superiores ao piso salarial atual de R\$ 4.580,57. No entanto, para a vice-presidenta da FETEMS: “A forma que hoje nós temos para reverter essa injustiça é a realização do concurso público. Aí, ele vai ser efetivo, vai ganhar um salário” (Vice-Presidenta da FETEMS, 2024, informação verbal).

De acordo com informações da FETEMS, disponibilizadas no documento "Ranking Salarial", em seu site, o salário docente nos 79 municípios do estado de Mato Grosso do Sul e a colocação dos municípios estão dispostos na Figura 6.

Figura 6 – Remuneração dos(as) profissionais convocados(as) para a função de docente temporário, com vigência a partir de 8 de fevereiro de 2024

CLASSIF	REDE ESTADUAL/ MUNICÍPIOS	CARGA/HORÁRIA PISO 40 HORAS/ AULAS NÍVEL SUPERIOR
1	REDE ESTADUAL	R\$ 12.380,60
2	TRÊS LAGOAS	R\$ 9.876,86
3	SÃO GABRIEL DO OESTE	R\$ 9.163,14
4	RIBAS DO RIO PARDO	R\$ 8.636,02
5	AQUIDAUANA	R\$ 8.087,86
6	CAMPO GRANDE	R\$ 8.037,91
7	SIDROLÂNDIA	R\$ 7.904,32
8	MUNDO NOVO	R\$ 7.681,00
9	CASSILÂNDIA	R\$ 7.399,62
10	ANGÉLICA	R\$ 7.288,92
11	COXIM	R\$ 7.273,40
12	BONITO	R\$ 7.228,86
13	BODOQUENA	R\$ 7.214,66
14	ELDORADO	R\$ 7.194,44
15	ITAPORÁ	R\$ 7.161,04
16	AMAMBAI	R\$ 7.130,06
17	RIO NEGRO	R\$ 7.122,82
18	DOIS IRMÃOS DO BURITI	R\$ 7.054,08
19	NOVA ANDRADINA	R\$ 7.012,76
20	ALCINÓPOLIS	R\$ 6.967,98
21	RIO BRILHANTE	R\$ 6.965,24
22	BELA VISTA	R\$ 6.880,02
23	PARANHOS	R\$ 6.875,82
24	DEODÁPOLIS?	R\$ 6.870,96
25	PORTO MURTINHO	R\$ 6.870,85
26	CARACOL	R\$ 6.870,84
27	PONTA PORÁ	R\$ 6.870,53
28	COSTA RICA	R\$ 6.836,78
29	CHAPADÃO DO SUL	R\$ 6.758,40
30	MIRANDA	R\$ 6.676,74
31	BANDEIRANTES	R\$ 6.666,34
32	NAVIRAÍ	R\$ 6.655,74
33	NOVA ALVORADA	R\$ 6.595,16
34	TACURU	R\$ 6.589,50
35	JARDIM	R\$ 6.504,32
36	FIGUEIRÃO	R\$ 6.444,94
37	JAPORÁ	R\$ 6.415,86
38	ANTÔNIO JOÃO	R\$ 6.408,30
39	ARAL MOREIRA	R\$ 6.400,32
40	CAARAPÓ	R\$ 6.393,48
41	GLÓRIA DE DOURADOS	R\$ 6.391,54
42	SONORA	R\$ 6.318,88
43	FÁTIMA DO SUL	R\$ 6.309,64
44	ITAQUIRAÍ	R\$ 6.265,38
45	TERENOS	R\$ 6.235,54
46	ÁGUA CLARA	R\$ 6.228,90
47	CAMAPUÃ	R\$ 6.202,48
48	IVINHEMA	R\$ 6.184,52
49	DOURADINA	R\$ 6.183,78
50	SELVIRIA	R\$ 6.164,55
51	MARACAJU	R\$ 6.099,65
52	TAQUARUSSU	R\$ 6.029,71
53	CORONEL SAPUCAIA	R\$ 5.996,28
54	PARANAÍBA	R\$ 5.967,38
55	PARAÍSO DAS ÁGUAS	R\$ 5.806,70
56	NIOAQUE	R\$ 5.725,70
57	CORUMBÁ	R\$ 5.579,76
58	BATAGUASSU	R\$ 5.549,75
59	RIO VERDE	R\$ 5.496,70
60	DOURADOS	R\$ 5.331,38
61	LADÁRIO	R\$ 5.314,14
62	ANURILÂNDIA	R\$ 5.310,00
63	NOVO HORIZONTE DO SUL	R\$ 5.296,36
64	APARECIDA DO TABOADO	R\$ 5.286,48
65	ANASTÁCIO	R\$ 5.269,00
66	JARAGUARI	R\$ 5.267,60
67	JUTI	R\$ 5.248,10
68	CORGUINHO	R\$ 5.178,82
69	IGUAATEMI	R\$ 5.176,06
70	PEDRO GOMES	R\$ 5.173,06
71	JATEÍ	R\$ 5.110,08
72	LAGUNA CAARAPÁ	R\$ 5.040,72
73	VICENTINA	R\$ 4.990,88
74	GUIA LOPES DA LAGUNA	R\$ 4.917,32
75	SETE QUEDAS	R\$ 4.827,94
76	SANTA RITA DO PARDO	R\$ 4.779,24
77	BATAYPORÁ	R\$ 4.778,42
78	BRASILÂNDIA	R\$ 4.580,73
79	ROCHEDO	R\$ 4.572,38
80	INOCÊNCIA	R\$ 4.331,42

Fonte: FETEMS (2024)

Pode-se inferir que, no estado de Mato Grosso do Sul, ao se considerar o salário dos docentes com formação em ensino superior, quase todos os municípios cumprem a legislação referente ao piso salarial para 40 horas, apenas os municípios de Rochedo e Inocência não estão respeitando o Piso Salarial Nacional. No entanto, ao se analisar a situação dos docentes com ensino médio, conforme o ranking também divulgado pela FETEMS, constata-se que 17 municípios não atendem ao cumprimento do piso salarial estabelecido para esses profissionais.

O Quadro 4 apresenta de forma resumida o que os normativos estaduais analisados revelam em seus dispositivos relacionados à formação e às condições de trabalho dos docentes da Educação Especial.

Quadro 4 – Normativos Estadual do MS referente a formação e Condições de Trabalho

Documento Normativo Regional	Formação professor/profissional da EE	Condições de Trabalho
PEE-MS (2014-2024) - Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014 (Mato Grosso do Sul, 2014),	Meta 4 -4.20. promover, em articulação com as IES públicas, a formação de professores(as) em educação especial e educação bilíngue, inclusive em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, para atuarem em todos os níveis e etapas da educação, durante a vigência do PEE-MS; Meta 5 - investir na formação de professores(as) alfabetizadores(as) [...]. Por isso, é necessário propiciar formação continuada, assegurando as condições adequadas para que desempenhem seu trabalho com dedicação e competência. Meta 7 – 7.6 formalizar e executar os planos de ações articuladas [...] à formação de professores(as) e profissionais de serviços e apoio escolares, Meta 15: [...] assegurado que todos(as) os(as) professores(as) da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 60% dos(as) professores(as) da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação	Meta 7 – 7.6 formalizar e executar os planos de ações articuladas [...] à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar, como bibliotecas, auditórios e laboratórios, com acessibilidade, dentre outros; Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PEE. Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de Planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública e, para o Plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em Lei federal,
Plano de Cargo e Carreira e Remuneração PCCR/2000-Lei Complementar nº 087, de 31 de janeiro de 2000 (Lei complementar nº 277, de 15 de outubro de 2020 e lei complementar nº 286, de 13 de dezembro de 2021 altera a redação e acrescenta dispositivos ao atual PCCR)		Art. 35 atribui à Secretaria de Estado de Educação (SED), a constituição de uma “Comissão de Valorização dos Profissionais da Educação Básica “. Art 36 - composta de 8 (oito) membros efetivos sendo 4 indicados pela FETEMS; 1 indicado pela Secretaria de Estado de Administração e Desburocratização e 3 indicados pela SED. Título IV -Capítulo I da progressão funcional e Capítulo II da promoção funcional - estabelece critérios bem definidos e categorias funcionais para os professores e demais cargos educacionais com intuito a concessão da progressão funcional(passagem de nível) e

		promoção funcional(passagem de classe) dos servidores
Lei Complementar nº 266, de 11 de julho de 2019. Altera, acrescenta e revoga dispositivos PCCR/ 2000		Art. 17-B. A remuneração a ser paga ao profissional convocado para 40 (quarenta) horas semanais será estabelecida em tabela própria a ser fixada em regulamento observadas as seguintes condicionantes: I - o valor da remuneração não será inferior ao Piso Nacional; II - a remuneração será prevista de forma escalonada, de acordo com o grau de qualificação do profissional convocado; III - não se aplicará aos profissionais convocados a tabela remuneratória vigente para os Profissionais da Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Os normativos estaduais, como o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS) para o período de 2014 a 2024, foram elaborados em alinhamento com o PNE (2014-2024) e tiveram como base as discussões e reflexões das proposições da II Conferência Estadual de Educação (COEED) de 2013. O PEE-MS (2014-2024) delineia cinco metas relacionadas à formação de professores em Educação Especial e Educação Bilíngue. Além disso, enfatiza-se a importância do investimento na formação de professores alfabetizadores, na formação continuada e na valorização dos profissionais do magistério.

Ao analisar o cumprimento das metas do PEE-MS relacionadas à formação e às condições de trabalho, destaca-se que as metas 4, 5, 7, 15 e 16 demonstram um compromisso com a qualificação dos professores. No entanto, ao observar o percentual de formação continuada em Educação Especial dos professores regentes em MS em 2023, verifica-se que apenas 12,1% possuem formação continuada nessa área. Em relação aos professores do AEE, o percentual é de 57,2%, um pouco superior ao cenário nacional, que é de 42,1%, mas ainda insuficiente para materializar a inclusão no estado de Mato Grosso do Sul. Quanto à quantidade de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), apenas 31,1% das escolas da educação básica no estado oferecem esse atendimento.²³

²³Dados obtidos em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

As metas relacionadas às condições de trabalho, como as metas 17 e 18, mostram que Mato Grosso do Sul possui um PCCR em vigor desde 1981, com o atual PCCR/2000 estabelecendo disposições que garantem a melhoria na carreira dos profissionais da Educação Básica, organizados em categorias específicas. No entanto, conforme apontado pela FETEMS, ainda há desafios a serem enfrentados: 28 municípios não cumprem o piso salarial nacional dos professores, e 5 municípios não forneceram informações ao sindicato sobre os pagamentos aos educadores.

O PCCR/2000 estabelece princípios essenciais para a progressão e promoção dos servidores da educação. Nesse sentido, foi formada uma Comissão de Valorização dos Profissionais da Educação Básica, com representantes sindicais, para assegurar que as demandas dos educadores sejam ouvidas e atendidas.

Além disso, a Lei Complementar nº 266, de 2019, define remunerações para profissionais convocados para jornadas de 40 horas semanais, garantindo que esses valores sejam, no mínimo, equivalentes ao Piso Nacional. No entanto, é crucial salientar que os profissionais convocados recebem 32% a menos em relação aos efetivos, o que evidencia a falta de isonomia salarial entre os docentes. Essa questão precisa ser revisada para garantir equidade salarial e a valorização dos educadores.

Assim, apesar dos avanços nos normativos estaduais, ainda é necessário um esforço contínuo para melhorar a formação e as condições de trabalho dos docentes da Educação Especial. Em relação à situação funcional dos docentes, segundo o 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – 2024, divulgado no painel de monitoramento do PNE (2014-2024), Mato Grosso do Sul teve um decréscimo de 3,7% nos cargos efetivos dos docentes da educação básica na rede pública, passando de 52,2% em 2012 para 48,6% em 2023, ainda distante da meta de 90%.

Considerando que as condições de trabalho docente são essenciais para a qualidade da educação e que são influenciadas por vários fatores, como contrato de trabalho, jornada de trabalho, tempo de planejamento, salário, infraestrutura do local de trabalho, recursos materiais, autonomia nas ações, condições físicas e psicológicas dos trabalhadores, oportunidades de formação e crescimento profissional, plano de carreira, reconhecimento social da profissão e satisfação profissional, uma pesquisa documental foi realizada nos editais dos processos seletivos e concursos nos 79 municípios sul-mato-grossenses, com o objetivo de analisar as condições de trabalho dos docentes da Rede Estadual.

A análise focalizou as categorias "contrato de trabalho", "jornada de trabalho", "tempo de planejamento" e "plano de carreira". Desse levantamento, que incluiu os processos seletivos de todos os municípios de Mato Grosso do Sul, foram obtidos 168 editais. Constatou-se que apenas 24 deles eram referentes a concursos públicos para provimento de cargos efetivos, contemplando 512 vagas distribuídas entre professor de apoio, profissional de apoio, Professor do AEE, professor intérprete de Libras e professor de Braille, conforme indicado na Tabela 2.

Tabela 2 – Dados dos editais dos processos seletivos dos Municípios de Mato Grosso do Sul, no período de 2008 a 2023

ANO	VAGAS EM CONCURSO	VAGAS EM PROCESSO SELETIVO	TOTAL VAGAS (CONCURSO E PROCESSO SELETIVO)	TOTAL DE EDITAL (CONCURSO E PROCESSO SELETIVO)
2008	-	-	-	-
2009	01	-	01	01
2010	25	CR	25	02
2011	01	-	01	01
2012	01	CR	01	02
2013	04	CR	04	04
2014	01	02	03	03
2015	02	CR	02	03
2016	74	02	76	05
2017	-	51	51	13
2018	21	421	442	12
2019	-	464	464	14
2020	-	20	20	04
2021	07	174	181	37
2022	81	338	419	37
2023	294	100	394	30
TOTAL	512	1572	2084	168

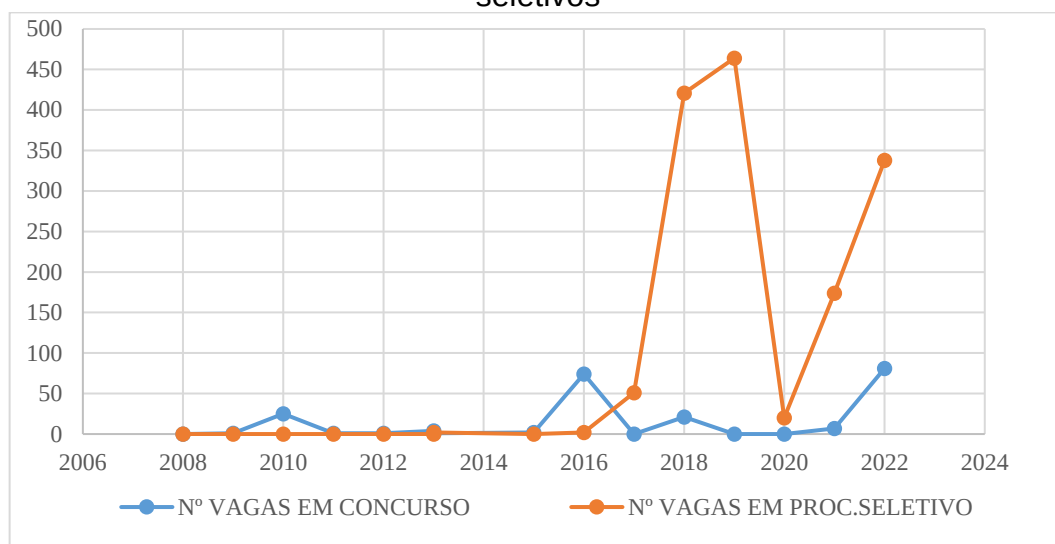
Fonte: Produzido pela autora com os dados dos editais.
CR - Cadastro Reserva.

Dos 168 editais mencionados, 24 referem-se a concursos²⁴ e 144 a processos seletivos para contratação temporária. 9 editais de concurso ofereciam cargos com carga horária superior a 20 horas, e 17 editais de processo seletivo apresentavam essa característica. A análise do Gráfico 2 sugere que, em Mato Grosso do Sul, a forma predominante de contratação é temporária também entre os municípios, confirmando o resultado divulgado pelo Censo da Educação Superior de 2022, em relação a professores contratados/temporários e professores efetivos.

²⁴ No município de Dourados, em 2023 houve concurso público para Professores de Apoio Pedagógico Educacional, conforme edital nº 01/2023/PMD, com 250 vagas, o único município que realizou concurso para licenciado nessa função

Nota-se, no Gráfico 2 um aumento de vagas nos processos seletivos para professores temporários, no período de 2015 a 2020, com uma significativa queda em 2020 devido à pandemia.

Gráfico 2 – Comparação entre vagas efetivas e vagas temporárias nos processos seletivos



Fonte: Produzido pelas autoras com os dados dos editais

Esses dados revelam a necessidade de realização de concursos públicos para professores no estado de Mato Grosso do Sul, visando à atuação na Educação Especial inclusiva, evidenciando o descumprimento da estratégia 18.1 da Meta 18 do PNE (2014-2024), que prevê que, no mínimo, 90% do quadro funcional seja composto por docentes efetivos. Os dados também expõem as manobras do governo ao propor, nos editais de processos seletivos, vagas de cadastro reserva ou vagas para substituição de professores em licenças médicas ou adaptados, sem divulgar quantas vagas existem para essas situações. Dessa forma, os sindicatos não conseguem determinar o número real de vagas puras, ou seja, aquelas não ocupadas por servidores efetivos, que deveriam ser destinadas a concursos.

Destaca-se a falta de padronização na nomenclatura dos profissionais nos editais pesquisados. Termos como Assistente Pedagógico, Assistente Educacional Inclusivo (AEI) e Assistente Escolar, entre outros, são utilizados de forma variada para designar o profissional de apoio, todos com requisito de nível médio de escolaridade. Os professores do AEE também são denominados como Professor Multifuncional de Atendimento Especializado, Professor de Sala de Recurso, Professor de Sala

Multifuncional, Professor de Educação Especial, Professor de Apoio Educacional, Professor de Apoio à Inclusão, Professor Especialista em Educação Especial e Apoio Pedagógico Especial. É designado como Professor Mediador, Professor de Apoio Pedagógico Educacional (APE) e, em vários editais de municípios distintos, há nomenclaturas iguais às atribuídas ao cargo de professor do AEE, gerando confusão terminológica que muitas vezes não é resolvida nem mesmo ao se analisar as atribuições dos cargos. Isso se agrava quando os editais não definem tais atribuições.

Com relação às atribuições dadas aos profissionais de apoio, há uma variedade de responsabilidades: atender os alunos com deficiência em todas as suas necessidades, inclusive na higienização; preparar, juntamente com o professor regente, o planejamento e o desenvolvimento das atividades educativas; colaborar no processo de orientação educacional; participar da Formação Continuada; e desempenhar outras atividades correlatas e afins que lhes forem delegadas. Alguns editais colocam esse profissional, ao qual é exigido apenas o ensino médio, como o principal e único responsável pela aprendizagem dos alunos com deficiência. As funções dos professores de apoio são análogas às dos profissionais de apoio, mesmo quando estes possuem formação em nível superior e especialização na área.

Observa-se, pois, que a maioria dos editais apresenta a situação dos profissionais e professores de apoio, bem como dos professores do AEE, contratados temporariamente com carga horária de 20 horas semanais por um período de um ano letivo, o que impossibilita a garantia do direito à hora-atividade e a continuidade do trabalho iniciado. Pode-se inferir que os profissionais da Educação Especial em Mato Grosso do Sul, em sua maioria, possuem vínculo temporário, conforme verificado no Censo e confirmado pelos editais de seleção e concurso. Eles não contam com a garantia de 1/3 da jornada para estudos e planejamento e enfrentam a falta de um plano de carreira, ficando desempregados ao final de cada ano letivo e recebendo 43% a menos que os efetivos. Essas condições geram ansiedade, adoecimento e resultam em uma situação precária de trabalho para esses profissionais.

No próximo capítulo, são apresentados os dados coletados por meio dos questionários destinados aos professores e profissionais da Educação Especial, bem como os dados oriundos dos questionários aplicados aos membros de sindicatos. É importante esclarecer que os dados coletados por meio dos questionários destinados aos coordenadores dos núcleos da Educação Especial não serão analisados em uma

sessão específica devido ao número de respostas obtidas, que foi significativamente inferior ao esperado, totalizando apenas nove respondentes. Entretanto, esses dados poderão ser utilizados para confrontar questões contraditórias nas respostas dos docentes, quando necessário.

4 EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA DA PESQUISA

[...] imprescindível o confronto entre os dados, as evidências, as informações, coletas sobre o assunto e o conhecimento teórico sólido adquirido no processo de investigação. (Teixeira, 2015, p. 8).

4.1 Escolha Epistemológica

Para desvelar e conhecer a realidade de um determinado objeto de pesquisa, é necessário compreendê-lo em sua dimensão epistemológica e ontológica. Para Martins e Lavoura (2018, p. 225), a dimensão epistemológica permite sistematizar postulados para que se possa conhecer a realidade natural e social desse objeto e a dimensão ontológica interpreta o que essa realidade é verdadeiramente, compreendendo-a historicamente e socialmente.

As indagações propostas por Menezes (2022, p. 254) acerca da realidade – O que constitui a realidade? Como ela se forma? Quais são os elementos que a compõem? – emergem como questões essenciais que todo pesquisador deve contemplar em sua investigação. Segundo o autor, as respostas a essas perguntas não se revelam de maneira imediata, exigindo uma análise profunda para desvelar a complexidade da realidade subjacente ao objeto de pesquisa (Menezes, 2022).

É preciso investigar o que constitui a realidade. É assim que teremos um conhecimento concreto da realidade. Quando não conseguimos entender quais são as categorias que constituem a realidade, o que temos é uma realidade abstrata. Precisamos abstrair para sair desta compreensão abstrata da realidade e entendermos a realidade concreta. Por isso Marx fala da importância de abstrair, ou seja, tirar, arrancar do abstrato, entender a sua concretude: a realidade concreta. (Menezes, 2022, p. 254).

Segundo Frigotto (1997, p. 74), há duas possíveis concepções historicamente construídas e opostas de visão de mundo e de realidade, em que o pesquisador pode se apoiar em sua investigação: a metafísica e a dialética materialista histórica. A concepção metafísica é entendida como aquela que compreende a realidade social de forma “organicista e fisicalista”, estabelecendo um método de investigação que se apresenta de “forma linear, ahistórica, lógica e harmônica”. Incluem-se nessa concepção as “abordagens empiricistas, positivistas, idealistas, ecléticas e estruturalistas. Cada uma, a seu modo, estabelece representações sobre a realidade”,

em que as leis de organização, desenvolvimento e transformação dos fatos sociais não são fundamentadas, mas têm como pressuposto que

[...] os fenômenos sociais se regem por leis “do tipo natural” e, enquanto tais, são passíveis de observação neutra e objetiva. A separação de fatos e valores, ideologia e ciência, sujeito e objeto não só é possível, mas necessária à objetividade. Esse pressuposto concretiza-se na pesquisa por uma metodologia que reduz o objeto de estudo a unidades, individualidades, fatores ou variáveis isoladas, autônomos e mensuráveis. (Frigotto, 1997, p. 79).

Já concepção dialética materialista histórica tem como fundamento

[...] que o pensamento, as idéias são “o reflexo”, no plano da organização nervosa superior, das realidades e leis dos processos que se passam no mundo exterior, os quais não dependem do pensamento, têm suas leis específicas, as únicas reais, de modo que só compete à reflexão racional apoderar-se das determinações existentes entre as próprias coisas e dar-lhes expressão abstrata, universalizada, que corresponde ao que se chamará então de “idéias” e “proposições” (Vieira Pinto, 1979). Tome-se o conceito de reflexo sob sua dimensão genética, sociológica ou gnosiológica. Em qualquer destas acepções está implícita a admissão da existência da realidade objetiva, isto é, uma realidade que existe independentemente das idéias e do pensamento. É importante compreender, porém, que o reflexo não é toda a realidade, mas constitui-se na apreensão subjetiva da realidade objetiva. Ou seja, o reflexo implica a subjetividade. A dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. O desafio do pensamento — cujo campo próprio de mover-se é o plano abstrato, teórico — é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real. (Frigotto, 1997, p. 75).

Frigotto (1997) explora a diferença entre a metafísica e o materialismo dialético, duas grandes linhas de construção filosófica que oferecem concepções opostas sobre o desenvolvimento do mundo. A metafísica, caracterizada por uma compreensão linear e ahistórica, orienta métodos de investigação de forma lógica e harmônica, tratando os fenômenos sociais como isolados e imutáveis, buscando observação neutra e objetiva.

Por outro lado, o materialismo histórico considera que o pensamento e as ideias refletem as realidades e leis dos processos no mundo exterior. Nessa perspectiva, as ideias não determinam a realidade, mas são um reflexo subjetivo dela. Essa abordagem reconhece a existência da realidade objetiva, independente das ideias, e busca apreender as determinações existentes entre as coisas. O materialismo

histórico rejeita a visão metafísica e busca uma compreensão mais complexa e contextualizada da realidade social.

As duas concepções seguem caminhos diferentes na condução da pesquisa. Na concepção metafísica, o pesquisador compreende e analisa a aparência exterior dos fenômenos, focando na imediatez. Já na concepção da dialética materialista histórica, o pesquisador tem a postura de ir além das aparências, usando-as como ponto de partida da investigação para desvendar a essência do objeto de pesquisa. Isso envolve expor sua estruturação, desenvolvimento e transformação, descobrindo e captando as leis internas do movimento de mudanças do fenômeno estudado.

Para Frigotto (2015), ao adotar a perspectiva analítica baseada no Materialismo Histórico Dialético, o pesquisador terá uma compreensão profunda das dinâmicas sociais, adquirindo uma base sólida para intervenções práticas e transformadoras no campo educacional e social como um todo. “Vale dizer, o método que busca desvelar o que está subjacente ao aparente dos fatos e das ações humanas, e que os específicos como o são, é o passo fundamental para uma ação consequente no plano da práxis para a sua alteração” (Frigotto, 2015, p. 210).

Em *Dicionário do Pensamento Marxista* (Dutra, 2013), há algumas das temáticas utilizadas por Marx relacionadas à concepção de dialética materialista histórica.

A dialética é tematizada na tradição marxista mais comumente enquanto (a) um método e, mais habitualmente, um método científico: a dialética epistemológica; (b) um conjunto de leis ou princípios que governam um setor ou a totalidade da realidade: a dialética ontológica; e (c) o movimento da história: dialética relacional. Todos os três aspectos encontram-se em Marx. (Dutra, 2013, p. 168).

A dialética em Marx não é entendida como se é no senso comum, ou seja, como uma forma de explicar e discutir ideias diferentes de maneira racional, mas é perspectivada como a dialética que “[...] busca interpretar as mudanças sociais, porém levando em conta o seu contexto histórico e desenvolvimento”. É na dialética epistemológica que se concebe a dialética ontológica (específica) e a dialética relacional (condicional) do objeto de pesquisa (Bucholz; Ferreira, 2019, p. 7).

A concepção dialética que examina a transformação e a contradição no desenvolvimento de ideias e fenômenos, conforme apresentada por Freitas e Freitas

(2018), no texto "O Manifesto Comunista: histórico e pressupostos", contrasta com o método hegeliano, segundo o qual

[...] o processo do pensamento transformador de um sujeito sob o nome de ideia é o criador do real, sendo esse a real manifestação externa. Na proposta marxista, o ideal não é mais do que o material transposto para o sujeito e por ele interpretado. (Freitas; Freitas, 2018, p.17).

Assim para Hegel, a realidade é gerada pela atividade mental transformadora da ideia, e essa realidade é percebida externamente. Na proposta marxista, a dinâmica é invertida. O ideal (ou a ideia) não é mais considerado como algo separado e independente que gera a realidade, mas, sim, a representação do material, sendo esse material algo concreto e tangível, transposto para o sujeito, e interpretado por ele. As condições materiais e sociais, na concepção marxista, desempenham papel crucial na formação do pensamento e da realidade percebida.

Investigar a realidade de um objeto é algo enigmático, requer do pesquisador disciplina, dedicação e abstração, já que esta é constituída por determinações e suas relações contraditórias. O Materialismo Histórico-Dialético sistematizado por Karl Marx e Friedrich Engels, como método de investigação-caminho/percurso, de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis (prática articulada a teoria), é utilizado nas pesquisas para a produção do conhecimento da realidade concreta de um objeto de estudo, que busca nas investigações, revelar o movimento histórico dialético e contraditório que constituem a realidade que se quer apreender.

Entender a materialidade da realidade social é entender como os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida, e entender o seu caráter histórico é entender como se organizam através da história. Utilizar o Materialismo Histórico-Dialético para desvelar a realidade do objeto de pesquisa, é captar nessa realidade o movimento, as relações e as contradições ir além das aparências imediatistas, refletindo, e analisando-a visando transformá-la.

Segundo Martins e Lavoura (2018, p. 224), as bases e os elementos que constitui o Materialismo Histórico-Dialético são resultantes de um longo e rigoroso processo de investigação de seus precursores, encontrando-se sintetizados no famoso texto de Marx (2011), intitulado "O método da economia política", mas foi em "Ideologia Alemã" que Marx estruturou a concepção básica do materialismo histórico e de sua dialética materialista, sendo Materialismo Histórico-Dialético uma

possibilidade teórica de interpretar a realidade e construir o conhecimento científico, com centralidade no objeto de pesquisa, conforme sugere Menezes (2022):

[...] o conhecimento é determinado a partir do objeto, mesmo que o sujeito tenha papel fundamental. Todavia, são as determinações do objeto que são capazes de demonstrar o que ele é ou não. Neste caso cabe ao sujeito a ação de descobrir as múltiplas determinações da realidade, partido dela mesma, não do que ele acha ou pensa o que ela é. (Menezes, 2022, p. 73).

O conhecimento, para Marx, é uma construção intelectual que “consiste numa ‘representação’ mental do concreto (isto é, da parcela de realidade exterior ao pensamento conhecedor, e por ele considerada)” (Prado Jr., 2001, p. 9). A construção do conhecimento é, assim, resultado da aproximação do objeto que se apresenta no conhecimento de seu movimento histórico, desvelando as contradições existentes entre a teoria estabelecida e o que se apreendeu. Para isso, utilizam-se as operações básicas do pensamento, como observação, comparação, apropriação, organização e exposição dos fatos, crítica e confronto (Prado Jr., 2001).

A concepção materialista da realidade em Marx e Engel é concebida no materialismo filosófico, no qual se considera que “[...] a realidade existe independente da consciência” do sujeito, em que “todos os fenômenos, objetos e processos que se realizam na realidade são materiais” sendo a consciência o reflexo da matéria, que permite ao “homem de conhecer o universo” (Triviños, 1987, p. 50; 52). Para Marx, não é a consciência do homem que explica a realidade, mas são as condições reais e materiais que determinam a consciência. Na concepção materialista, apreender a realidade é apreender a materialidade dessa realidade; é determinar a realidade concreta. Para Santos *et al.* (2018), essa vertente

[...] tem por pressuposto a captação do movimento, das relações e das contradições existentes no objeto de estudo. Assim, a realidade a ser compreendida apresenta-se como uma síntese de múltiplas determinações que vão se modificando histórica e socialmente. Na concepção materialista dialética, o mundo empírico nos permite conhecer manifestações aparentes da realidade. Contudo, a essência do mundo empírico não é explicitamente posta na sua manifestação imediata, necessitando de mediações e do conhecimento de contradições internas fundamentais. Portanto, a construção do conhecimento pelo materialismo dialético é conduzida de modo processual por meio do desvelamento do movimento e das relações contingentes ao objeto de estudo. (Santos *et al.*, 2018, p. 4).

Nessa direção, Netto (2011) assevera-se que o método de Marx não é resultado de um processo intuitivo ou mesmo de regras operacionais a serem executadas pelo pesquisador, mas decorre de extensa elaboração teórico-científica, da aproximação e amadurecimento desse com o seu objeto de pesquisa, por meio da abstração chegam nas determinações que constituem o objeto.

As determinações são “traços constitutivos da realidade”. Netto (2011, p. 45) explica que a determinação é um “momento essencial constitutivo do objeto”. Em concordância, Menezes (2022) afirma que

[...] determinações são elementos factuais da realidade. Existentes independente do que penso sobre eles ou mesmo que eu saiba da sua existência. A realidade do objeto tem centralidade diante do uso da razão. As categorias que constituem a realidade, as determinações categoriais é que expressam o que é o real, a processualidade da realidade. (Menezes, 2022, p. 256).

Para Martins e Lavoura (2018), a abstração é um recurso essencial do pensamento humano para extrair as determinações, que não são isoladas, mas articuladas dentro da totalidade, utilizando das categorias de análises que são elaborações lógicas do sujeito pensante. Netto (2011, p. 44) considera a abstração uma capacidade intelectual que propicia ao pesquisador “[...] extrair de sua contextualização determinada (de uma totalidade) um elemento, isola-lo, examina-lo[...]”, possibilitando-lhe a análise na qual se “retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir ‘as determinações as mais simples’” (Netto, 2011, p. 44). Nesse processo, o “elemento abstraído se torna ‘abstrato’”, e é na determinação mais simples que

[...] ele se concretiza porquanto está saturado de “muitas determinações”. A realidade é concreta exatamente por isso, por ser “a síntese de muitas determinações”, a “unidade do diverso” que é própria de toda totalidade. O conhecimento teórico é, nesta medida, para Marx, o conhecimento do concreto, que constitui a realidade, mas que não se oferece imediatamente ao pensamento: deve ser reproduzido por este e só “a viagem de modo inverso” permite esta reprodução. (Netto, 2011, p.44).

Segundo Frigotto (1997), a dialética materialista-histórica é a dialética que permite apreender a totalidade, o específico, o singular e o particular dos fenômenos sociais, expondo sua estruturação, seu desenvolvimento e sua transformação. Trata-se de “uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma

apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (Frigotto, 1997, p. 73).

Utilizando o termo *detour*, de Karel Kosík, Frigotto (1997) explica esse processo:

Um primeiro aspecto a ser caracterizado nesta compreensão de método é que a "dialética" é um atributo da realidade e não do pensamento. Como assinala Kosík, "a dialética trata da coisa em si". Mas a "coisa em si" não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *detour*. Por este motivo o pensamento dialético distingue a representação do conceito da coisa. (Kosík, 1976). [...] Esse *detour* implica necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado. Essa trajetória demanda do homem, enquanto ser cognoscente, um esforço e um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos. Por isso mesmo, "o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica — isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos — processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos". (Frigotto, 1997, p. 79).

O pesquisador, a partir da totalidade de múltiplas determinações inerentes ao próprio objeto, mas que não se apresentam na imediatez, busca traços essenciais desse objeto utilizando-se do processo da abstração analítica, elaborando e sistematizando as categorias a serem analisadas à luz da totalidade social e histórica, na lógica da dialética materialista histórica, para interpretação da realidade concreta do seu objeto de pesquisa. “A realidade é interpretada não mediante a redução a algo diverso de si mesma, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases, dos momentos do seu movimento” (Kosík, 1969, p. 29).

Para desvelar a realidade concreta de qualquer fenômeno social, utiliza-se de categorias do Materialismo Histórico-Dialético e das categorias apreendidas no próprio objeto de estudo. Sobre isso, Menezes (2022, p. 251) afirma: “Categoria é o conjunto de características constitutivas da coisa ou fenômeno social (relação social). As categorias são fundamentais para a análise teórica da realidade”.

De acordo com Netto (2011), Marx concebe a categoria como a “[...] forma de existência do objeto em seu processo, os modos pelos quais o ser social existe”.

Assim, a análise do objeto permite a apreensão das categorias, revelando seu modo de existência e sua essência.

As categorias, diz ele, “exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada” - ou seja: elas são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser são categorias ontológicas); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento- são categorias reflexivas). Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são históricas e transitórias. (Netto, 2011, p. 46).

A abstração utiliza-se de categorias como *totalidade*, *mediação* e *contradição* para desvelar a realidade concreta dos fenômenos sociais. Segundo Netto (2011, p. 58), “Articulando estas três categorias nucleares – a totalidade, a contradição e a mediação –, Marx descobriu a perspectiva metodológica que lhe propiciou o erguimento do seu edifício teórico”. Marx não separa teoria, metodologia e método, como se faz nas abordagens positivistas que consideram esses elementos como um conjunto de estratégias e regras, de leis sistematicamente organizadas que aparecem de forma isoladas e não articuladas e que devem rigorosamente aplicadas; leis que separam o sujeito do objeto, a consciência da realidade.

Marx entende a teoria como uma “[...] modalidade peculiar do conhecimento” que compreende o objeto na sua estrutura e dinâmica, “[...] na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (Netto, 2011, p. 20). Nessa direção, as categorias são ontológicas à ordem do ser, são formas do ser, são históricas e são transitórias. Já a “[...] a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador - é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)” (Netto, 2011, p. 21).

As categorias exprimem a forma de ser do objeto de pesquisa na sua processualidade, entendendo seu desenvolvimento, conexões e relações. Elas orientam o olhar do pesquisador na apreensão da realidade concreta desse objeto. Destarte, “[...] as categorias são uma construção ideal que carrega o movimento do fenômeno estudado, sua materialidade, suas contradições, e sua historicidade” (Aguar; Ozzella, 2006, p. 95).

Teles (2018, p. 70) alerta que utilizar da categoria *totalidade* na análise não significa abarcar o estudo de tudo sobre o objeto, tampouco esgotar as determinações, em todos os detalhes, mas entender que “[...] os fenômenos sociais,

bem como seus desdobramentos, estão essencialmente relacionados mutualmente e, que, portanto, não é possível pensar algum fenômeno ou determinação desse fenômeno de forma isolada”. Ao encontro desse entendimento, Kosík (1969) explica:

[...] A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (Kosík, 1969, p. 42).

A parte é expressão do todo e a totalidade é a articulação dialética das partes. Na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, a realidade é constituída contraditoriamente. Ela é uma síntese de múltiplas determinações que se modificam histórica e socialmente; que se move não linearmente como uma relação causa e efeito, mas em um movimento em espiral. É no choque de contrários que a realidade, num processo histórico, se modifica de forma progressiva e constante, que não é apreendida na imediatidade, mas compreendida como um todo dialético e estruturado. Nessa perspectiva, “[...] o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo” (Kosík, 1969, p. 41).

Apreendendo esse movimento histórico contraditório é que se compreende o que está escondido, não revelado, consegue-se transpor as aparências apresentadas na forma imediata, chegando, dessa forma, ao conhecimento da realidade na totalidade, com suas determinações e relações, que se processa e se desenvolve através das contradições.

Os sujeitos desta pesquisa, docentes e profissionais da Educação Especial do estado de Mato Grosso do Sul, fazem parte de uma totalidade mais ampla, a dos profissionais da educação que são constituídos social e historicamente em uma dialética interna, mediados por suas experiências, e que se reconfiguram produzindo uma subjetividade única, sendo também transformadores de suas próprias histórias.

Busca-se compreender os referidos sujeitos e seu modo de produção e da sua existência humana no meio social (o seu trabalho), dialética e historicamente constituídos. Assim, a categoria *totalidade* contribui para apreender a realidade concreta das condições de trabalho de tais trabalhadores.

A noção de totalidade implica uma articulação dialética em que a parte e o todo, o singular e o plural estão imbricados dialeticamente um no outro, não se confundem, mas não existem isoladamente, por isso não são apreendidos separadamente. Isso significa que a singular expressa dimensões do plural ou do todo que o constitui, assim como o todo articula dialeticamente todas as possibilidades das singularidades a partir das quais se produz. (Aguiar; Ozella, 2013, p. 302).

Para Menezes (2022, p. 56), “Na perspectiva marxiana, considerar a totalidade histórica não é opcional, é determinante” para construir o conhecimento concreto da realidade pesquisada. Declarando-se a utilização do Materialismo Histórico-Dialético nesta pesquisa, deve-se analisar as categorias não de forma isolada, considerando que, juntamente com a categoria *totalidade*, categorias como *historicidade*, *mediação* e *contradição* estão relacionadas. Todas elas são construídas historicamente, o que permite a apreensão do real para além de sua aparência e em seu movimento.

Segundo Aranha (2015, p. 46), “[...]a totalidade do comportamento do homem não pode ser entendida sem que se considere a historicidade desse processo (a experiência herdada das gerações anteriores); a experiência social (que se dá na relação com os outros, em situações sociais)”. Na pesquisa em tela, em que se investiga as condições de trabalho dos docentes e profissionais da Educação Especial, ao levantar os dados e as percepções desses sujeitos relacionadas ao seu trabalho, considera-se o movimento histórico, as relações sociais, a situação socioeconômica, as condições materiais, para compreender as implicações dessas relações com as condições de trabalho.

A categoria *historicidade* evidencia o movimento dos fenômenos da realidade na constituição do sujeito-histórico e nas mudanças sociais historicamente evidenciadas, que se dão devidos às relações de forças constituídas no decurso da existência do objeto de estudo. É tal movimento que o pesquisador deve apreender na história e responder às questões de “como surgiu”, “como se movimentou e se transformou” historicamente o objeto estudado (Aranha, 2015).

Esse movimento gera transformações marcadas por inúmeras mediações relacionadas à historicidade. A *mediação*, segundo Gama (2015, p. 53) em estudo sobre essa categoria em Hegel, Marx e Gramsci, “[...] é a reflexão que um ser humano é capaz de fazer na relação que estabelece com as coisas do mundo real. Trata-se

de um processo de contínuo via-a-ser-de-si-mesmo. Uma cadeia de muitos anéis que permite ao ser humano produzir-se a si mesmo”.

Tal reflexão possibilita a passagem de uma situação para outra, indicando que os fenômenos estão em constante transformação, conforme Kosík (1969, p. 183): “A mediação dialética é uma metamorfose na qual se cria o novo, é gênese do qualitativamente novo”. Ainda segundo o autor, compreender a relação de mediação histórica entre dois elementos implica entender como cada um deles pode,

[...] de um lado, definir a si mesmo, e de outro definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. (Kosík, 1969, p. 40).

O uso da categoria *mediação* no processo analítico leva ao entendimento de que o ser humano é mediador das relações sociais, agente de sua transformação e da sociedade em que está inserido, agente para a intervenção no real. Essa categoria possibilita ao ser humano projetar em sua mente antes de executar certas tarefas, transformando em realidade o que se foi projetado:

Esta possibilidade de criar um determinado projeto primeiro em termos mentais é um processo de mediação, impossível de ser feito pelas demais espécies animais, e é exatamente este mediatizar que permite aos seres humanos criar e recriar a sua própria existência. (Gama, 2015, p. 50).

A categoria *mediação* ainda possibilita a compreensão da relação dialética entre singularidade, particularidade e universalidade, pois é nessa relação que se constrói o conhecimento científico. A singularidade revela a totalidade, mediada pela particularidade. Quanto a isto, Oliveira, B. (2001, p. 20) concede que:

O singular é tão mais compreendido, quanto mais se tenha captado suas mediações particulares com a universalidade. O singular, portanto, não existe em si e por si, mas somente em sua relação intrínseca com o universal que se faz somente através de mediações - o particular. Por outro lado, o universal só existe quando se concretiza no singular, [...] na relação entre a singularidade (o indivíduo) e a universalidade (o gênero humano), a qual se concretiza através das múltiplas mediações determinadas pelas relações sociais específicas do contexto (a particularidade) em que esse indivíduo está inserido. Ao nosso ver, é essa a relação fundamental a ser considerada nessa atuação, se se pretende, de fato, contribuir para a emancipação humana. (Oliveira, B., 2001, p. 20).

A categoria *mediação* evidencia essa relação dialética singular-particular-universal, sendo o centro organizador, explicitando e explicando as mútuas relações entre elas. Ela possibilita uma análise não dicotômica da realidade, viabilizando, assim, a compreensão das relações dialéticas como subjetividade-objetividade, parte-todo, externo-interno, afetivo-cognitivo, sentido-significado. Esses elementos, embora diferentes, não devem ser considerados como polos opostos e isolados, pois se constituem mutuamente e possibilitam a existência do Outro por meio da relação de mediação, que não é casual ou unilateral (Oliveira, B., 2001). Em conformidade, Aguiar e Ozella (2013) sugerem:

A categoria mediação não tem, portanto, a função de apenas ligar a singularidade e a universalidade, mas de ser o centro organizador objetivo dessa relação. Ao utilizarmos a categoria mediação possibilitamos a utilização, a intervenção de um elemento/processo em uma relação que antes era vista como direta, permitindo-nos pensar em objetos/processos ausentes até então. Logo, como já colocamos acima, subjetividade e objetividade, externo e interno, nessa perspectiva, não podem ser vistos numa relação dicotômica e imediata, mas como elementos que, apesar de diferentes, se constituem mutuamente, possibilitando a existência do outro numa relação de mediação. (Aguiar; Ozella, 2013, p. 302).

Segundo os autores referidos, a utilização da categoria *mediação* no processo analítico concede a compreensão de que, nas relações sociais e individuais diretas, há intervenções de elementos antes entendidos como ausentes. Isso permite entender “[...] o sujeito como aquele que, na sua relação com o mundo revela, em todas as suas expressões, o social e o individual e que, portanto, só será compreendido sob o prisma da “unidade dos contrários”, ou seja, a lei da contradição inerente aos fenômenos” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 302).

A compreensão da categoria *contradição*, na lógica dialética materialista e histórica, se diferencia tanto do significado atribuído no senso comum, relacionado a atitudes ou procedimentos divergentes, quanto da abordagem da lógica formal, esta caracterizada por incompatibilidade entre proposições (afirmações) – na qual uma proposição composta é sempre falsa, independentemente do conteúdo das proposições simples que a compõem. Em vez disso, a contradição é essencial para o desenvolvimento e a mudança na realidade; ela orienta o pensamento do pesquisador a apreender o movimento de contradição no processo de transformação e superação

do ser e da realidade social, permitindo reconhecer que o ser e o pensamento se modificam na sua história, movidos pela contradição (Frigotto, 2015).

Destarte, o significado do conhecimento científico para o conhecimento da realidade passa da ascensão do abstrato em direção ao concreto que capta as relações dinâmicas e processuais do conjunto das determinações do que constituem a totalidade do objeto e sintetiza essas múltiplas determinações. Conhecer a totalidade de um objeto não significa conhecer tudo sobre esse objeto, mas perceber a lógica determinante dessa totalidade, apreendendo o movimento de contradição no processo de evolução da realidade. Quanto mais se apreende as contradições e as determinações constitutivas do objeto, mais se conhece e se aproxima da realidade concreta do objeto de estudo (Martins; Lavoura, 2018).

Vale ressaltar que Marx entende o significado de teoria de forma distinta da que o é em procedimentos positivistas. Para ele é como uma “[...] modalidade peculiar do conhecimento entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana [...]); compreende o objeto na sua “estrutura e dinâmica”, isto é, como a “[...] reprodução ideal²⁵ do movimento real do objeto”, realizada pelo pesquisador, que “[...] reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto”. Essa reprodução é denominada por Marx como “conhecimento teórico sobre o objeto”. Ainda, para ele, “[...] é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)” (Netto, 2011, p. 20; 21).

Em conformidade, Martins e Lavoura (2018) esclarecem:

À luz do materialismo histórico-dialético, o conhecimento científico e constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de refletir e teorizar (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos. Trata-se, por conseguinte, de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta. (Martins; Lavoura, 2018, p. 225).

Em síntese, para apreender a realidade concreta do objeto de pesquisa, o pesquisador deve ir além da aparência imediatista onde se inicia o conhecimento para alcançar a essência do seu objeto de pesquisa, apreendendo a sua estrutura e

²⁵ Para Marx, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (Marx, 1968, p. 16 apud Netto, 2011, p. 21).

dinâmica. Para isso, necessita utilizar os dados coletados e suas análises para a abstração progressiva de elementos da totalidade, chegando, assim, a “conceitos, a abstrações que remetem a determinação a mais simples” (Netto, 2011, p. 42). O percurso inverso desse processo volta ao objeto, “mas desta vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas, esta ‘viagem de volta’ que caracteriza segundo Marx, o método adequado para elaboração teórica” (Netto, 2011, p. 43).

Netto (2011), seguindo Marx, esclarece que, no percurso de saturação do objeto até obter as determinações mais simples, ao seguir o caminho inverso do processo e reencontrar o objeto, o pesquisador terá um novo olhar e um novo entendimento da estrutura e dinâmica do seu objeto de estudo. Marx denomina esse processo de “manifestação do método cientificamente exato”, ou seja, a manifestação do “concreto pensado”, que, para ele, é “elevar-se ‘do abstrato ao concreto’, ‘único modo’ pelo qual ‘o cérebro pensante’ ‘se apropria do mundo’” (Netto, 2011, p. 45).

O pesquisador, ao fundamentar-se em um paradigma epistemológico, assume uma visão particular “sobre o mundo e a realidade” e declara-o como princípio orientador em todas as etapas da pesquisa “sobre os quais fundamentam suas questões de pesquisa, teorias, métodos, análises e conclusões” (Mainardes, 2017, p. 2). Essa escolha ocasiona uma relação reflexiva e de vigilância epistemológica²⁶, “[...] de uma consciência crítica permanente com relação aos aspectos sociais. [...] a reflexividade envolve o uso consciente e reflexivo das teorias, bem como o reconhecimento de potenciais limitações” (Mainardes, 2017, p. 3).

Esta pesquisa ancora-se nos princípios metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético para a produção do conhecimento da realidade concreta do objeto de estudo, a saber, as condições de trabalho de docentes da Educação Especial. Isto se justifica pelo fato de a categoria *trabalho na sociedade capitalista* ter sido estudada por Marx e Engels utilizando tal método, em várias obras, como em *Trabalho Estranhado e Propriedade Privada*, *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, *Processo de Trabalho e Processo de Valorização*, *O Capital* e *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em Homem*.

26 Tello (2012) baseia-se em Bourdieu, Chamboredon e Passeron para fazer referência ao conceito de *vigilância epistemológica* (Mainardes, 2017, p. 24).

O Materialismo Histórico-Dialético possui como premissa central, segundo Martins e Lavoura (2018, p. 225), “[...] a necessidade de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados, tais quais eles verdadeiramente são na prática”. Embasados em Marx e Engels (2007), Lukács (1967) e Pinto (1979), os autores revelam duas importantes características do método citado:

[...] os objetos e fenômenos do real possuem uma existência objetiva, ou seja, a consideração e o reconhecimento da objetividade da realidade. Independentemente do conhecimento e da consciência humana sobre tal, os elementos constitutivos da prática social existem, são reais e possuem uma estrutura e dinâmica interna de funcionamento efetivo a qual pode ser apreendida pela consciência humana por meio, especialmente, da atividade de investigação científica. Decorre daí a necessidade da ciência na prática humana. Disso se desdobra a segunda característica do método em questão diante do postulado da dimensão ontológica como efetivamente anterior à dimensão epistemológica: a de que os objetos e fenômenos da realidade concreta podem ser apreendidos gnosiologicamente pelos homens. Ou seja, é possível compreender e explicar o que as coisas verdadeiramente são em sua existência efetiva. (Martins; Lavoura, 2018, p. 225).

A lógica, em Marx e Engels, por meio da categoria de *mediação*, quebra o dualismo dicotômico existente na lógica formal, dada, por exemplo, pela ideia excludente entre quantitativo *versus* qualitativo, subjetividade *versus* objetividade, social *versus* individual, afetivo *versus* cognitivo, indução *versus* dedução. Para tanto, utiliza um dos preceitos da lógica dialética denominada *identidade dos contrários*, ou seja, há uma unidade indissolúvel dos opostos. No Materialismo Histórico-Dialético, a compreensão do objeto em sua processualidade e totalidade encontra suporte na relação dialética entre singularidade, particularidade e universalidade, e nessa relação se constrói o conhecimento científico sobre o objeto de pesquisa (Martins, L., 2015). A singularidade revela a totalidade, mediada pela particularidade.

Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediatez (sendo o ponto de partida do conhecimento), em sua expressão universal revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução, enfim, a sua totalidade histórica-social. Ocorre, porém, que nenhum fenômeno se expressa apenas em sua singularidade ou em sua universalidade. Como opostos, identificam-se, e a contínua tensão entre eles (singular-universal) se manifesta na configuração particular do fenômeno. Em sua particularidade, ele assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui sob dadas condições e de modo determinado por elas. (Martins, L., 2015, p. 37).

Netto (2011, p. 45) afirma que as determinações mais simples estão no “nível da universalidade, na imediatez do real, elas mostram-se como singularidades – mas o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade”. Sobre a relação entre singularidade, particularidade e universalidade, Aguiar e Ozella (2006, p. 225) explicam que ela, na concepção histórico-social do homem e de suas funções psicológicas, é entendida como sendo o “ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal), constituindo sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/circunstâncias específicas)”.

Para a Tozoni-Reis (2020):

O Método Materialista Histórico Dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento pela materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento apoiado no princípio da contradição) as leis fundamentais que definem a forma organizativa (material) dos homens durante a história da humanidade. (Tozoni-Reis, 2020, p. 74).

O Materialismo Histórico-Dialético contribui para a compreensão do movimento da realidade da produção material dos sujeitos, docentes e profissionais da Educação Especial de Mato Grosso do Sul, bem como de como essa produção material se relaciona com sua vida social, política, econômica e profissional. Tal referencial permite a análise das condições de trabalho dos docentes, incluindo sua organização e contradições, confirmando a tese de que eles enfrentam condições de trabalho intensificadas, decorrentes da gestão estatal e das atribuições específicas no contexto da educação inclusiva, resultando em alienação, proletarização, flexibilização e precarização. A análise dos dados coletados identificou evidências que corroboram a tese formulada, as quais serão apresentadas e discutidas ao longo do trabalho.

Para isso, segue-se os procedimentos e os sete indicadores citados por Magalhães e Souza (2012), para ser efetiva a utilização de tal vertente epistemológica:

No materialismo histórico dialético tanto o sujeito quanto o objeto possuem papel ativo na construção do conhecimento. Ambos sofrem transformações durante o processo, que é cíclico e histórico. A ênfase está nas transformações que se operam durante todo o processo. A partir dos mesmos procedimentos definimos um rol de indicadores que compõem a análise desse método. Eles dizem respeito a: a) abordar o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens; b) buscar na história as origens do problema, do todo e não de tudo; c) trabalhar com os sujeitos típicos a serem

pesquisados; d) apresentar o concreto pensado: evidencia o objeto que estava oculto, movimento dialético; e) utilizar categorias marxistas para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade; articula teoria e prática e a denomina práxis; f) apresentar os dados evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade; g) referencial teórico utilizado. (Magalhães; Souza, 2012, p. 682).

Para reproduzir o movimento real do objeto desta pesquisa no plano ideal (do pensamento), ou seja, para produzir o conhecimento científico sobre as condições de trabalho do docente e do profissional da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul, partiu-se da noção de que a condição de trabalho de uma profissão é um conjunto de elementos constituído por: tempo de trabalho (horas de trabalho, períodos de descanso e horários de trabalho), remuneração, ambiente, infraestrutura, natureza do trabalho a ser executado, condições físicas e psíquicas dos trabalhadores em exercício, condições de capacitação profissional, bem como a satisfação desse profissional quando ele considera esse conjunto.

As condições de trabalho são um dos eixos de pesquisa sobre a valorização profissional, que também engloba os eixos de formação, carreira, remuneração justa e saúde. Intenciona-se analisar as condições que permitam ao sujeito desenvolver todo o seu potencial em sua profissão. Isso requer acesso a instrumentos e ferramentas de trabalho adequados, segurança e conforto no ambiente em que atua, além de bons relacionamentos com seus pares. Esses aspectos foram coletados e analisados nesta pesquisa, e o método de Marx e Engels foi a forma mais eficiente para atingir os objetivos, pois possibilita a análise da realidade social e trabalhista na sociedade capitalista.

As categorias apreendidas no objeto de pesquisa desta tese, e que auxiliaram na investigação para desvelar e conhecer a realidade investigada, foram: *trabalho*, *trabalho docente*, *trabalho alienado*, *precarização* e *intensificação*.

Ao eleger o Materialismo Histórico-Dialético como método de análise, confere-se a ele o papel de princípio orientador em todas as etapas da pesquisa.

Na seção seguinte, desenvolve-se os passos dessas reflexões na escolha dos procedimentos metodológicos e no método de análise dos dados qualitativos e quantitativos.

4.2 Escolha Metodológica

Juntamente com a escolha epistemológica, a escolha metodológica é uma etapa importante de uma pesquisa, e ambas devem estar em consonância. A investigação é um trabalho intenso e profundo, o que exige do pesquisador conhecimento sólido sobre o assunto, sensibilidade, julgamento e determinação para desenvolver um estudo exaustivo e complexo em busca de um resultado fundamentado teoricamente e que traga evidências concretas adquiridas por meio de métodos e técnicas adequados. Para Teixeira (2015, p. 8), é “[...] imprescindível o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre o assunto e o conhecimento teórico sólido adquirido no processo de investigação”.

Uma pesquisa envolve a produção de conhecimento e requer estudo, planejamento e organização. A metodologia é o caminho escolhido pelo pesquisador para realizar a sua pesquisa, obter respostas aos seus questionamentos e alcançar seus objetivos. Nessa etapa, o pesquisador opta por um conjunto de procedimentos científicos para se aproximar do objeto de pesquisa e dos sujeitos que fornecerão dados reais da realidade concreta do objeto investigado (Teixeira, 2015).

Assim, nesta tese, recorre-se à abordagem metodológica quanti-qualitativa, a partir de uma pesquisa de campo, descritiva, analítica, exploratória, bibliográfica e documental, combinada à pesquisa de levantamento do tipo *survey*, via questionários *online* autoadministráveis, aplicados a uma amostra formada por docentes, profissionais, coordenadores dos Núcleos de Educação Especial (NUESP) e representantes dos sindicatos dos trabalhadores em educação do estado de Mato Grosso do Sul, da Educação Básica do ensino público. Além disso, conduz-se entrevistas aos representantes da FETEMS.

Essa metodologia possibilitou a coleta, a produção, a descrição e a análise dos dados da pesquisa com a contribuição do método do Materialismo Histórico-Dialético. Para os dados quantitativos, utilizou-se a análise estatística com o auxílio do *software* estatístico com interface gráfica, conhecido como Jamovi.

Para coletar e analisar os dados referentes aos sujeitos da pesquisa, em suas relações culturais, sociais, comunitárias, pessoais e profissionais, em seu ambiente natural e profissional, bem como a percepção da sua profissão e das condições de

seu trabalho, utilizou-se a abordagem qualitativa e quantitativa. Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa de cunho descritivo tem o objetivo de

[...] estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. [...]. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. (Godoy, 1995, p. 21).

A abordagem quantitativa permitiu utilizar procedimentos intersubjetivamente controláveis a partir de métodos estatísticos, indicando as margens de erro que podem ocorrer na formulação das inferências estatística, e forneceu sólidos fundamentos às descobertas e às hipóteses formuladas (Serapioni, 2000).

As abordagens qualitativa e quantitativa não são dicotômicas nas pesquisas sociais, podendo ser utilizadas concomitantemente para favorecer a construção do conhecimento científico do objeto de pesquisa. No entendimento de Gatti (2004), a aplicação das duas abordagens favorece a compreensão de diversos problemas educacionais, auxiliando o pesquisador a obter informações e conclusões que a abordagem qualitativa sozinha não poderia revelar ou dimensionar. Isso enriquece ainda mais as análises e resultados das pesquisas.

Corroborando com Gatti (2004), Ferraro (2012) relata que, ao utilizar uma abordagem quanti-qualitativa concomitante com o MHD, não há uma inconsistência metodológica, porquanto na

[...] perspectiva dialética, simplesmente não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas. Essa perspectiva dialética permite, antes de tudo, afastar duas concepções opostas e igualmente vulneráveis: de um lado, a daqueles (as) que veem incompatibilidade, dicotomia ou oposição excludente entre métodos quantitativos e métodos qualitativos; de outro, a daqueles(as) que veem unidade entre os dois tipos de métodos – uma unidade construída não sobre a diferença que os distingue, mas sobre uma identidade imaginária que desfigura uns e outros, na medida em que ignora ou apaga as diferenças. Permite ainda afastar a tese de um *continuum* entre quantidade e qualidade, que acaba por restabelecer, nas posições extremas, a dicotomia quantidade-qualidade e, conseqüentemente, a exclusão mútua entre essas duas dimensões. Por fim, permite afastar a tese sedutora da complementaridade, a qual, ao mesmo tempo que obriga a enfrentar a capciosa questão sobre quais métodos complementam quais outros, implica uma hierarquização problemática entre os dois tipos de métodos. (Ferraro, 2012, p. 144).

A abordagem quanti-qualitativa, escolhida para construir o conhecimento sobre a realidade concreta do objeto de pesquisa e organizar as informações referentes aos docentes e profissionais da Educação Especial que atuam no estado de Mato Grosso do Sul, contribuiu ao descrever, apresentar e interpretar as informações e os dados coletados em forma de tabelas e gráficos, utilizando testes estatísticos que auxiliam nas inferências e na confirmação da tese. A pesquisa mapeou os docentes efetivos e temporários, confrontando suas condições de trabalho e revelando as concepções e percepções que possuem em relação a questões de intensificação, flexibilização, pauperização, proletarização e precarização de suas condições laborais.

A pesquisa exploratória bibliográfica contribuiu para o mapeamento do cenário nacional referente às pesquisas com tema “condições de trabalho docente”, bem como para a compreensão da temática de forma global nas pesquisas que antecederam a esta no campo de formação de professores. Já o estudo exploratório possibilitou encontrar elementos necessários que permitiu ampliar o conhecimento produzido na área.

Segundo Triviños (1987, p. 109), o estudo exploratório “[...] parte de uma hipótese e aprofunda os estudos no limite de uma realidade específica buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental”. Segundo esse autor, “A revisão da literatura lhe permitirá familiarizar-se, em profundidade com o assunto que lhe interessa” (Triviños, 1987, p. 99). Em acordo, Cavalcante e Oliveira (2020, p. 2) reiteram a importância do “[...] reconhecimento dos avanços e lacunas do conhecimento” como “fator decisivo para o desenvolvimento teórico e metodológico da própria Ciência”.

Para isso, realizou-se uma revisão sistemática, com recorte temporal de 2008 a 2024/1, de produções científicas hospedadas no repositório SciELO Brasil, nos anais das reuniões nacionais da ANPEd, na revista Formação em Movimento, da Anfope, no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações das universidades públicas de Mato Grosso do Sul: UFGD, UFMS, UEMS e UCDB.

Para conhecer e descrever as características pessoais e profissionais, a formação, o aperfeiçoamento, a infraestrutura do ambiente de trabalho, a natureza do trabalho, as condições físicas, psíquicas e pessoais, a satisfação dos profissionais

quanto a sua profissão, bem como as suas condições de trabalho, elegeu-se o estudo descritivo, o qual permite mapear “‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade” (Triviños, 1987, p. 110).

A escolha dos instrumentos de coleta e produção de dados também requer reflexão para que o pesquisador obtenha as informações necessárias e suficientes para sua análise. A seguir, descreve-se essa etapa metodológica da pesquisa.

4.3 Instrumentos de coletas de dados

Os instrumentos de coleta e produção de dados devem ser capazes de obter informações confiáveis e válidas dos sujeitos de uma pesquisa, contribuindo para a produção do conhecimento científico almejado. Segundo Netto (2011, p. 26), os instrumentos e técnicas de pesquisa “[...] são meios de que se vale o pesquisador para ‘apoderar-se da matéria’” e assim se aproximar das determinações sociais e históricas do objeto de pesquisa. Em vista disso, empregou-se, nesta pesquisa, diferentes recursos e procedimentos para a coleta de dados. O instrumento escolhido foi a análise documental. O método de levantamento de dados foram a utilização de *survey* via questionários *online* autoadministráveis e a entrevista semiestruturada, que serão fundamentados e descritos detalhadamente a seguir.

4.4 Análise documental

Análise documental é um tipo de estudo exploratório e descritivo que se constitui como uma fonte de dados importante em qualquer estudo histórico e dialético. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 10), “[...] a etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos”. O pesquisador, quanto aos documentos, deve “[...] interpretá-los, sintetizar as informações, verificar as tendências e na medida do possível fazer a inferência”. Trata-se de um instrumento de pesquisa fundamental para se analisar conceitos sociais, acontecimentos ou comportamentos sem a influência direta do pesquisador e/ou de outros sobre o sujeito da pesquisa.

Conforme Cellard (2008, p. 295), “[...] a análise documental apresenta também algumas vantagens significativas; [...] elimina ao menos em parte a eventualidade de

qualquer influência a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador”. Esse autor sugere que o pesquisador deve ser prudente e avaliar adequadamente a documentação, tendo como foco a análise crítica, o contexto social global e a conjuntura política, econômica e cultural no qual aquela foi produzida (Cellard, 2008).

Ainda para Cellard (2008), é importante descortinar quem produziu o documento analisado, elucidando suas ideologias e interesses, bem como a quem foi destinado. Além disso, determinar a natureza, os conceitos-chave e a lógica interna do documento, objetivando apreender os esquemas conceituais; delimitar o sentido das palavras, dos conceitos; elucidar os argumentos utilizados e como esses foram desenvolvidos no texto; evidenciar as reações de seus autores; identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos envolvidos no contexto da formulação do documento e as influências direta e indiretamente que atuaram nas discussões.

Em resumo, o autor supracitado indica cinco critérios de verificação em uma análise documental, a saber: a) o contexto; b) os autores; c) a autenticidade e confiabilidade do texto; d) a natureza do texto; e) os conceitos-chave e a lógica interna do texto (Cellard, 2008). Esses cuidados colocam o pesquisador em uma condição de interpretar o contexto social, de forma ampla, no qual foi produzido o documento, favorecendo a interpretação do que é dito nas entrelinhas. Corroborando tal perspectiva de análise, Evangelista e Shiroma (2019) destacam:

Cabe ao pesquisador interpelar o documento e verificar por que foi organizado em torno de determinados termos e porque contém um tipo específico de argumentação; que medida propõe, como a justifica, por que foi escolhida em detrimento de outras, quem a financia, que mudanças acarretará, a que grupos favorece ou prejudica? Para que foi produzido? A que fins se presta? Por qual classe social ou fração de classe foi demandado e para qual classe social ou fração de classe foi ordenado? Que elementos ideológicos foram utilizados para produzir o consenso em torno da política em tela? Em outras palavras: quais as implicações de determinados discursos, concepções e ideologias que veiculam para a educação? (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 90).

As autoras afirmam que a análise de documentos educacionais requer uma investigação minuciosa dos caminhos pelas quais foram construídos, seus métodos de consolidação e a identificação de seus slogans, a fim de compreender como articulam consensos em torno de seus conteúdos. Deve-se identificar os objetivos da formulação do documento e compreender como eles se relacionam com o projeto hegemônico burguês e com a luta de classes. Nesse contexto, é essencial adotar uma

abordagem crítica, considerando não apenas o conteúdo explícito dos documentos, mas também os contextos e as preocupações que permeiam sua elaboração. Para as autoras, é impossível analisar as políticas educacionais sem considerar os conceitos de Estado e Sociedade Civil, as determinações econômicas das políticas sociais e educacionais, bem como a historicidade e desenvolvimento dos problemas que essas políticas buscam resolver (Evangelista; Shiroma, 2019).

Portanto, a análise documental das políticas educacionais visa a compreender as complexas relações entre educação, sociedade e poder, indo além da simples avaliação de eficácia para buscar uma compreensão mais profunda do papel da educação na transformação social. Essa postura investigativa é de suma importância aos pesquisadores, para que os mesmos não arrisquem realizar uma análise superficial e falseada, interpretando o documento de forma errônea e, com isso, contribuindo em conclusões incorretas sobre a realidade do objeto de pesquisa.

Elegeu-se a análise documental na perspectiva de Evangelista e Shiroma (2019), com contribuições de Cellard (2008), para revelar as contradições internas nos documentos analisados, evidenciando as vozes discordantes nas disputas nas formulações e implantações no contexto histórico e atual, nas políticas de Educação Especial. Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 431) consideram que é “[...] nesse campo de disputas que a ‘hegemonia discursiva’ se produz”. Desvelar tal hegemonia é importante para que se entenda as implicações desses normativos na realidade real das condições de trabalho dos docentes da Educação Especial.

O processo de análise documental ocorreu em legislações nos âmbitos federal, estadual e municipal, e em diretrizes político-administrativas que orientam a política de Educação e de Educação Especial. Foram examinados documentos relacionados às atribuições, à organização e aos serviços dos docentes da Educação Especial no período de 2008 a 2021. Dentre esses documentos, destacam-se o PNE (2014-2024), os Documentos de referência da CONAE 2022 e 2024, a PNEEPEI (Brasil, 2008), a BNCC (Brasil, 2017; 2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, conhecidas por BNC-Formação Inicial (Brasil, 2019) e BNC-Formação Continuada (Brasil, 2021), além de decretos, normas e editais de concursos para docentes da Educação Especial de Mato Grosso do Sul.

O objetivo foi identificar a ideologia e a concepção do Estado sobre o trabalho dos docentes da Educação Especial presentes nas normativas, e compreender a influência destas nas condições de trabalho dos profissionais em foco. Disto denota-se as prerrogativas que contribuem na precarização, na intensificação e, principalmente, na alienação dos sujeitos em relação a sua realidade profissional.

4.5 Levantamentos de dados, pesquisa de *survey* via questionário *online* autoadministrável

Para a coleta dos dados qualitativos e quantitativos, utilizou-se a técnica de levantamento de dados, que, segundo Fowler Jr. (2011), propõe fornecer estimativas estatísticas da característica de um conjunto de pessoas. Para tanto, mobiliza uma amostra representativa desse conjunto, cujas respostas às questões constituem os dados a serem analisados para se descrever precisamente as suas características.

Recorreu-se à estatística analítica, tanto a descritiva quanto a inferencial, para esse propósito de análise. Acerca dessa forma estatística, Alves (2021) informa:

A estatística analítica pode ser dividida em duas partes, a descritiva e a inferencial. A estatística descritiva é representada por um conjunto de métodos que descreve os dados coletados — e tem por objetivo fazer com que eles sejam compreendidos mais facilmente. Isso se dá por meio da organização, simplificação, descrição e apresentação dos dados. Tabelas, gráficos e medidas que resumem os dados brutos são suas ferramentas. A estatística inferencial é representada por um conjunto de métodos de análise que nos permite tirar conclusões (inferir) sobre a população com base em apenas parte dela (amostra). Alguns exemplos de análises ou testes inferenciais são: qui-quadrado, anova, teste t, correlação, regressão linear, regressão logística, etc. (Alves, 2021, p. 11).

O objetivo da estatística descritiva é descrever e caracterizar o conjunto de dados. Por sua vez, a estatística inferencial intenciona estabelecer comparações realizadas por meio de testes inferenciais escolhidos pelo pesquisador para atingir o seu propósito de comparação.

Entende-se como população ou universo da pesquisa a totalidade de elementos que, compondo um conjunto, têm em comum características que os conectam, e como amostra, uma parte ou um subconjunto dos elementos que compõem essa população. Nesta tese, a população é considerada como o conjunto

formado pelos docentes da Educação Especial da educação básica de escolas públicas de Mato Grosso do Sul, em todos os 79 municípios do estado.

As variáveis são condições ou características que podem ser observadas, contadas ou medidas nos elementos de uma população. Operou-se, na pesquisa, com variáveis do tipo qualitativa nominal e quantitativa do tipo discreta e contínua²⁷, que foram coletadas por meio dos já apontados instrumentos de coletas de dados.

No âmbito da estatística inferencial, investiga-se a ocorrência de algum tipo de relação entre duas variáveis ou diferenças entre grupos dessa população. Uma variável influencia ou depende da outra nessa relação, e, nesse caso, deve-se identificar ambas, sendo uma independente e a outra dependente. Isto significa que a variável independente retrata a que causa o efeito, enquanto a variável dependente é a que sofre o efeito.

Ainda para a coleta de dados, utilizou-se do método de levantamento de dados conhecido como pesquisa de *survey*, via questionários *online* autoadministráveis, contendo questões abertas e fechadas, formulados no aplicativo Google Forms e aplicados nos anos de 2023 e 2024²⁸. Garantiu-se o anonimato e o sigilo dos dados dos participantes. Com a mesma dinâmica e com o objetivo de complementar as informações, coletou-se dados de coordenadores dos núcleos de Educação Especial e dos representantes sindicais de Mato Grosso do Sul.

Segundo Freitas *et al.* (2000, p. 105), a pesquisa de *survey* é uma forma de obter dados ou informações sobre característica de ações, ou opiniões de uma amostra representativa de uma população, com o objetivo de produzir e descrever dados acerca desta, e responder questões do tipo: “O que? Por que? Como? Quanto?”. Isso significa responder às perguntas: “Como o que está acontecendo? Como e por que

²⁷ As variáveis podem ser classificadas em dois grandes tipos: (a) *qualitativas* (ou categorizadas), quando os dados são distribuídos em categorias, e (b) *quantitativas* (ou numéricas), quando os dados são expressos por números. As variáveis qualitativas são classificadas em dois tipos: (a) *nominal*, quando os dados são distribuídos em categorias SEM ordenação (ex. religião), e (b) *ordinal*, quando os dados são distribuídos em categorias COM ordenação (ex. escolaridade). As variáveis quantitativas são classificadas em dois tipos: (a) *discreta*, quando representa uma contagem, assumindo valores inteiros (ex. num. de filhos), e (b) *contínua*, quando representa uma medição, podendo assumir valores fracionários (ex. peso) (Alves, 2021).

²⁸ O *Google Forms* é uma ferramenta gratuita baseada em nuvem (Hsu; Wang, 2017; Scheef; Johnson, 2001 apud Roza, 2018 p. 02). Suporta perguntas abertas e fechadas, bem como fornece organização automática básica de dados, com informações gráficas e em tempo real (Roza; Nakano; Wechsler; Silva, 2018 apud Roza, 2018, p. 2).

isso está acontecendo?”. Segundo esses autores, o instrumento mais utilizado na coleta de dados em survey é o questionário (Freitas *et al.*, 2000).

De acordo com Babbie (2003, p. 79), o primeiro sociólogo político a utilizar o instrumento de coleta de dados do tipo survey de atitudes para uso políticos, foi Karl Marx, em 1880, a fim de analisar a exploração trabalhista que os franceses sofriam de seus patrões. Para isso, ele enviou 25.000 questionários via correio a esses trabalhadores²⁹. Outro sociólogo a utilizar a pesquisa de survey foi Max Weber, em seu estudo sobre a ética protestante.

Historicamente, o desenvolvimento metodológico da pesquisa de survey e sua utilização ocorreram por meio de centros de pesquisa americanos ao realizarem o censo demográfico dos Estados Unidos em 1930, além das associações americanas que promoveram discussões de novas técnicas e descobertas empíricas em suas reuniões e publicações especializadas. As três principais associações americanas que contribuíram com grande relevância para os pesquisadores de survey foram a American Sociological Association, a American Political Science Association e a American Marketing Association. Também merece destaque a American Association for Public Opinion Research (Babbie, 2003).

Babbie (2003, p. 83) advoga que o survey é uma ferramenta de pesquisa a ser usada pelos pesquisadores sociais, “vantajosamente no exame de muitos temas sociais e é particularmente eficaz quando combinado com outros métodos”. Conforme esse autor, a pesquisa de survey tem as seguintes características:

É lógica, pois “[...] permite desenvolvimento e teste rigorosos, passo a passo, de tais explicações lógicas”, mesmo em número grande de respondentes e em “variáveis em interação simultânea” (Babbie, 2003, p. 83).

É determinística, porquanto, a partir dela, o pesquisador pode explicar as características e correlações entre os eventos analisados. Conforme Babbie (2003):

Além disso, a disponibilidade de numerosos casos e variáveis permite ao analista documentar processos causais mais elaborados. Podemos ir além da observação inicial de uma correlação entre variável independente e dependente, para examinar o papel de diversas variáveis intervenientes. (Babbie, 2003, p. 84).

²⁹ Segundo Babbie (2003), os 25.000 questionários foram enviados e não há nenhum registro de que algum tenha sido devolvido.

É geral, no sentido de que utiliza uma amostra representativa para descrever e analisar uma população, desenvolvendo teorias gerais sobre comportamento de todos os sujeitos pertencente ao universo de estudo. Babbie (2003) afirma:

O formato survey permite este objetivo científico genérico de duas maneiras. Primeiro, o grande número de casos estudados num survey permite que achados possam ser replicados entre vários subconjuntos da amostra do survey. Replicar um achado entre subgrupos diferentes fortalece a certeza de que ele representa um fenômeno geral na sociedade. Segundo o relato cuidadoso da metodologia de um survey facilita réplicas posteriores por parte de outros pesquisadores e/ou entre outras amostras e subgrupos. Deste modo, a generalizabilidade dos achados pode ser testada e retestada. (Babbie, 2003, p. 85).

É parcimoniosa (econômica), já que permite obter muitas informações (variáveis) num curto espaço de tempo e com baixo custo em sua aplicação, possibilitando o uso de softwares para compilar e interpretar essas informações, como é o caso desta pesquisa, em que se utilizou, para a análise textual, o software gratuito Iramuteq, e para a análise estatística, o software gratuito Jamovi.

É específica, pois ao analisar as variáveis, o pesquisador descreve precisamente como obteve as inferências estatísticas. “A superficialidade e as aproximações que fazem parte de toda pesquisa científica são, simplesmente, mais aparentes num survey” (Babbie, 2003, p. 86). Para diminuir essa superficialidade, as análises efetivaram-se com auxílio Excel para a estatística descritiva e do software Jamovi para as inferências.

Segundo o autor supracitado, a pesquisa de survey “[...] oferece um método de verificação empírica [...] o formato survey é adequado à intersubjetividade” [...], pois “[...] envolve a coleta e quantificação de dados, os dados coletados se tornam fonte permanente de informações” (Babbie, 2003, p. 87).

Babbie (2003, p. 89) relata que o uso de survey no campo educacional leva algumas vantagens, pois “[...] o ambiente educacional é quase ideal para pesquisa de survey: os entrevistados são articulados, conhecem questionários, são fáceis de enumerar e amostrar [...]”. Em concordância, Cendón, Ribeiro e Chaves (2014, p. 33) relatam que especialistas consideram o *survey online* autoadministrável uma alternativa metodológica confiável ao se ter uma população bem definida e uniforme, com acesso à rede de internet necessária para responder o questionário.

A população acessada nesta pesquisa é homogênea em vários aspectos, como função e atribuições exercidas no contexto profissional; acessibilidade tecnológica, já que 98% das escolas do estado de Mato Grosso do Sul tem acesso à internet³⁰. Trata-se, assim, de uma população adequada para pesquisa de *survey* online autoadministrável, conforme sugerido pelos autores citados.

Barbie (2003) indica que as pesquisas de *survey* são utilizadas para alcançar três propósitos gerais: descrição, explicação e exploração. Isso significa, primeiramente, descrever traços característicos sobre a população. “Além de descrever a amostra total (e inferir para a população total), pesquisadores de *survey* muitas vezes descrevem subamostras e as comparam” (Barbie, 2003, p. 96).

Nesta pesquisa, interessou-se em comparar as condições de trabalho entre os docentes efetivos e os docentes contratados temporariamente. Explorar questões do tipo: “O que? Por que? Como? E quanto?”. O segundo propósito da pesquisa de *survey* foi responder o porquê e como os docentes e profissionais da Educação Especial do estado de Mato Grosso do Sul vivem em condições de trabalho intensificado e precarizado; se há e como ocorre o processo de sua alienação; e se há consciência da profissionalização docente para reverter situações indesejáveis das condições de trabalho a que são submetidos.

Procurou-se explorar características desses sujeitos. Teoricamente, elas não são expostas de modo direto, sem mediações nem intermédios, para desnudar a realidade concreta dessa população. “Se um grande estudo se baseasse somente em nossas concepções, corríamos o risco de não pega alguns elementos críticos. O método da pesquisa de *survey* oferece uma técnica para resolver esta dificuldade” (Barbbie, 2003, p. 97), assim, se justifica a escolha desse procedimento metodológico.

Usufruindo dos conceitos determinados por Pinsonneault e Kraemer (1993), Freitas *et al.* (2000) relatam que a pesquisa de *survey* pode ser classificada de três maneiras quanto ao seu propósito: explanatória, exploratória e descritiva. Estas, por seu turno, são definidas como:

explanatória - tem como objetivo testar uma teoria e as relações causais; estabelece a existência de relações causais, mas também questiona por que a relação existe;

³⁰ Disponível em: <http://www.ms.gov.br/98-das-escolas-de-ms-tem-acesso-a-internet-alta-cobertura-minimiza-desigualdades-do-setor/> Acesso em: 15 dez. 22.

exploratória- o objetivo é familiarizar-se com o tópico ou identificar os conceitos iniciais sobre um tópico, dar ênfase na determinação de quais conceitos devem ser medidos e como devem ser medidos, buscar descobrir novas possibilidades e dimensões da população de interesse;

descritiva – busca identificar quais situações, eventos, atitudes ou opiniões estão manifestos em uma população; descreve a distribuição de algum fenômeno na população ou entre os subgrupos da população ou, ainda, faz uma comparação entre essas distribuições. Neste tipo de *survey* a hipótese não é causal, mas tem o propósito de verificar se a percepção dos fatos está ou não de acordo com a realidade. (Freitas *et al.*, 2000, p. 106).

Freitas *et al.* (2000) ainda esclarecem que a pesquisa de *survey*, em relação ao momento em que os dados são coletados, é caracterizada como de corte transversal ou longitudinal. Na primeira, a coleta dos dados ocorre em um só momento, com o intuito de descrever e analisar as variáveis naquele instante. Já na segunda, a coleta ocorre ao longo do tempo em períodos distintos.

Outro aspecto a ser observado, segundo os autores, é a adequação dos respondentes à unidade de análise. Acorados no conceito de Pinsonneault e Kraemer (1993), Freitas *et al.* (2000, p. 106) discorrem que “[...] a unidade de análise pode ser um indivíduo nesse caso coincidindo com o respondente, mas também um grupo, um setor da organização, ou a própria organização entre outras”.

Indo ao encontro dos objetivos propostos, elegeu-se como instrumento a pesquisa de *survey* via questionário *online* e autoadministrável, definindo como seu desenho a pesquisa exploratória, descritiva e de corte transversal, e como unidade de análise, os docentes da Educação Especial do estado de Mato Grosso do Sul. O levantamento de dados contribuiu para o alcance dos objetivos ao permitir conhecer as características, o perfil pessoal, social e profissional, e a realidade atual da população estudada, mediante uma amostra representativa.

4.6 Entrevista semiestruturada

A entrevista é um procedimento de coleta de dados realizado por intermédio de diálogo entre entrevistador(a)/pesquisador(a) e entrevistado(a), a fim de obter informações relevantes sobre o objeto de pesquisa, de forma que complemente outras técnicas de levantamentos de dados e contribua na construção do conhecimento científico desse objeto (Minayo; Costa, 2018; Boni; Quaresma, 2005; Manzini, 2003).

Duarte (2004) considera que a entrevista é um instrumento fundamental para

[...] mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (Duarte, 2004, p. 215).

Nesse sentido, a entrevista é um instrumento de coleta de dados imprescindível em pesquisa que tem como epistemologia e método de investigação o Materialismo Histórico Dialético, no qual os conflitos e as contradições devem ser evidenciados, favorecendo a obtenção de dados que descrevem, explicam e compreendem os fenômenos sociais (Triviños, 1987).

Manzini (2012), ao analisar o uso da entrevista em teses e dissertações de um programa de pós-graduação em Educação, concluiu que este procedimento é um dos mais utilizados em pesquisa na área, mas que vem sendo utilizado sem o rigor científico que ele requer.

Referente à classificação do tipo de entrevista, as bibliografias e artigos que versam sobre metodologia científica apresentam três tipos clássicos: entrevista estruturada, entrevista não estruturada e a entrevista semiestruturada. A escolha por um ou outro tipo de entrevista depende essencialmente da própria pesquisa, levando em conta os objetivos a serem alcançados e o número de entrevistados que compõe a amostra da população (Manzini, 2012).

Adotou-se, nesta pesquisa, a entrevista semiestruturada, com o objetivo de analisar os fatores referentes à atuação dos docentes da Educação Especial do estado de Mato Grosso do Sul que influenciam nas condições de trabalho e os desafios que repercutem na qualidade de vida desses profissionais. Diante disso, realizou-se entrevistas com os representantes da FETEMS.

Boni e Quaresma (2005) conceituam a entrevista semiestruturada e fornecem orientações importantes para a ação do entrevistador:

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa

informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. (Boni; Quaresma, 2005, p. 75).

Assim, apreende-se que a entrevista semiestruturada permite ao entrevistado, de forma livre e espontânea, responder questões relevantes, confirmando e complementando dados coletados por meio de outros procedimentos. Por parte do pesquisador, facilita o pleno controle na condução do processo, levando-o a atingir os propósitos idealizados no planejamento prévio da entrevista.

As três fases principais no planejamento de uma entrevista incluem a elaboração do roteiro, a escolha da forma adequada de transcrição da entrevista e do método de análise dos dados coletados. Essas fases são objetos de pesquisa de vários autores, tais como Boni e Quaresma (2005), Manzini (2003, 2008, 2012), Minayo e Costa (2018), Duarte (2002, 2004) e Triviños (1987), que evidenciam as vantagens e desvantagens desse instrumento, bem como a importância de realizar um bom planejamento para garantir a sua cientificidade. Isso envolve a produção de um roteiro bem formulado, que deve ser submetido à análise de pesquisadores mais experientes e capacitados no tema da pesquisa, além da realização de pré-testes com o intuito de adequar as questões de forma a alcançar os objetivos propostos.

Os autores supracitados recomendam que, para a elaboração do roteiro da entrevista, os pesquisadores considerem a intencionalidade da pesquisa, devendo, assim, elaborar questões curtas e diretas e selecionar entrevistados compreendam o tema pesquisado, a fim de que os dados coletados sejam relevantes. É importante também que se preocupem com a escolha do local da entrevista, no caso de entrevista presencial, garantindo que seja um ambiente calmo e adequado. Além disso, devem escolher o tipo de registro e a forma de transcrição, decidindo o melhor procedimento de análise dos dados, que pode ser categorial, temático ou estatístico.

Na entrevista semiestruturada, segundo Manzini (2012, p.150), “[...] são necessários cuidados que envolvem questões da linguagem e o roteiro a ser utilizado necessita ser planejado cuidadosamente”. Para Boni e Quaresma (2015, p. 76), “[...] a qualidade das entrevistas depende muito do planejamento feito pelo entrevistador”. O roteiro da entrevista semiestruturada combina questões previamente formuladas e

abertas. Levando-se em consideração os objetivos da pesquisa, deve-se selecionar o tipo de roteiro mais adequado. Este pode ser composto por perguntas, por tema ou subtemas, por tema com pergunta, por itens, ou pergunta com itens.

Uma coleta mal estruturada não trará dados substanciais para serem analisados. Portanto, adequação da linguagem, nível de dificuldade mental para respondê-las, sequência de perguntas no roteiro, verificação da existência de perguntas manipulativas, perguntas com múltiplas finalidades, uso de jargão, dentre outros, são cuidados necessários para o planejamento e que antecedem a entrevista propriamente dita. (Manzini, 2012, p. 156-157).

A atenção dedicada ao planejamento de todas as fases de uma entrevista, desde a elaboração do roteiro até a transcrição e análise dos dados, é fundamental para assegurar que as informações obtidas atendam aos objetivos propostos na pesquisa, garantindo a precisão exigida por esse instrumento.

Quanto ao roteiro da entrevista, destaca-se a eficácia do roteiro semiestruturado. Por meio desse formato, o pesquisador tem a oportunidade de explorar aspectos subjetivos que podem ser inacessíveis por outros métodos. Ao utilizar um esquema de pergunta e resposta, é crucial que o pesquisador esteja atento, especialmente nas questões abertas, nas quais deve "[...] trabalhar com uma espécie de esquema oculto de pensamento, buscando constantemente identificar os elementos essenciais para aprofundar a interlocução" (Minayo; Costa, 2018, p. 143)

Silva e Ferreira (2012) destacam características essenciais na elaboração do roteiro de entrevista no campo das representações sociais³¹. Para esses autores, a sequência das questões deve obedecer à ordem das mais concretas, abordando aspectos do cotidiano do entrevistado, para as questões mais gerais e abstratas, levando o entrevistado a reflexões e julgamentos relacionados ao fenômeno pesquisado, sequência essa compartilhada também por Manzini (2003, p. 18), que ainda sugere utilizar “blocos temáticos” na elaboração do roteiro.

Outra característica importante na elaboração de qualquer instrumento de coleta de dados, segundo Silva e Ferreira (2012, p. 608), é que este deve estar “substanciado e fundamentado” pelo referencial teórico a partir do qual a pesquisa se

³¹ Campo das representações sociais (RS) é entendido como um campo estruturado de significações, saberes e informações. Isto implica as expressões, imagens, ideias e valores presentes no discurso sobre o objeto. Assim, pensar neste aspecto teórico possibilita caracterizar como se dá a construção da representação, sua gênese, processos de elaboração e constituição (Silva; Ferreira, 2012, p. 609).

constrói, pois, caso contrário, os dados gerados não possibilitarão uma análise que se traduza em informações atinentes aos objetivos propostos.

Segundo Silva e Ferreira (2012), em relação à linguagem a ser utilizada nas questões do roteiro de uma entrevista, há duas concepções entre os estudiosos. A primeira utiliza uma linguagem que "[...] aproxima do contexto natural no qual o fenômeno se manifesta [...] deve ser produzido pelos sujeitos da forma mais espontânea possível" (Silva; Ferreira, 2012, p. 610). A segunda corrente entende que a espontaneidade não garante que o entrevistado esteja revelando sua opinião real, pois há situações em que ele pode entrar em conflitos morais e éticos e não queira revelar espontaneamente o que pensa.

Dessa forma, estudiosos alinhados à segunda corrente entendem que as questões da entrevista devem levar o entrevistado a ir "[...] além da espontaneidade em direção a aspectos que, por diversas razões, não são ditos", o que seria a "zona muda [...] composta de elementos que não são verbalizáveis pelos sujeitos entrevistados" (Silva; Ferreira, 2012, p. 00). Esses elementos podem ser captados com a "técnica de substituição", na qual o entrevistado responde perguntas relacionando a atitude de um sujeito qualquer fora do seu grupo, "atribuindo-as a outros, isto é, falando por outros", ou seja, perguntas do tipo: "O que você acha que as pessoas pensam" (relacionado ao fenômeno estudado). Para esses autores,

[...] o roteiro de entrevista deve ser capaz de rastrear a dimensão da atitude por meio de questionamentos que permitam que o sujeito expresse suas escolhas e decisões, e capte as posições dos sujeitos diante das situações do cotidiano relacionadas ao objeto estudado. (Silva; Ferreira, 2012, p. 610).

Assim, é importante incluir questões no roteiro que correspondam às duas correntes de linguagem. Outras sugestões relevantes de Silva e Ferreira (2012) para o roteiro de entrevista são que ele contemple questões sociodemográficas, tanto pessoais quanto profissionais, de modo a caracterizar o entrevistado em relação ao fenômeno pesquisado e revelar de onde fala esse sujeito. Ademais, é fundamental incluir questões que possibilitem captar informações, imagens, opiniões e atitudes que contribuam para a construção do campo de representação social do objeto de estudo. A forma mais utilizada de registro das entrevistas, independentemente do tipo, conforme Azevedo *et al.* (2017, p. 162), é a gravação em áudio, "[...] já que este recurso é bastante vantajoso quer para o entrevistador, quer para o entrevistado".

Esta tese amparou-se na definição de transcrição de entrevista dada por Bailey (2008 apud Azevedo *et al.*, 2017), que afirma se tratar de

[...] um procedimento que implica ‘reduzir, interpretar e representar as conversas orais para que o texto escrito seja compreensível e tenha significado’ [...], deste modo, ‘as transcrições não são meros registros neutros dos eventos, pois refletem as interpretações dos investigadores relativamente aos dados’ [...] (Bailey, 2008 apud Azevedo *et al.*, 2017, p. 162).

Após a coleta de dados, há a etapa de transcrição de entrevistas. Para Costa (2014), essa etapa é a mais negligenciada pelos pesquisadores, mesmo sendo uma tarefa central para a preparação e a uniformização dos dados coletados. Ela facilita a análise, interpretação e discussão dos resultados na abordagem qualitativa, fato também evidenciado por Manzini (2012, p. 166): “O cuidado com a transcrição de entrevista ainda não é uma prática usual, geralmente a transcrição usa as normas gramaticais e poucos pesquisadores utilizam anotações complementares. Essa é uma prática que ainda necessita ser redirecionada”.

Para Costa (2014, p. 5), “[...] a análise far-se-á principalmente com recurso à transcrição, [...] [e] a este material poderão juntar-se registos complementares de dados, tais como os que derivam da captação de imagens, apontamentos de notas de observação ou da redacção de diários de campo”. Assim, a transcrição de uma entrevista vai além do que foi gravado em áudio, podendo ser incluídas as reações e o comportamento do entrevistado, as observações do pesquisador, desde que sejam relevantes para a análise.

O pesquisador, ao realizar a transcrição de uma entrevista executada por ele, tem a oportunidade de iniciar a sua análise desde então, que será aprofundada com métodos específicos. Para Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 3), a análise das “[...] transcrições das falas para apreender nosso objeto e objetivo de estudo [...]” não deve ser feita descolada das “[...] relações sociais e históricas que forjam os sujeitos e todas as suas expressões”.

Não há unanimidade referente às normas, protocolo ou padrão de transcrição de entrevista adotados pelos pesquisadores, mas é unânime entre eles o fato de que é necessário relatar como a transcrição foi realizada (Manzini, 2012; Costa, 2014; Azevedo *et al.*, 2017).

Considerando as contribuições dos autores mencionados, adotou-se, na pesquisa, o uso do celular como instrumento de registro das entrevistas, utilizando os aplicativos Samsung Voice Recorder. Para realizar a transcrição, empregou-se o programa Whisper. Além das gravações das entrevistas, as anotações e observações da pesquisadora e a transcrição *verbatim* foram fundamentadas em Azevedo *et al.* (2017) e Costa (2014). Após a transcrição das entrevistas, cada entrevistado recebeu o texto transcrito para revisão, permitindo que fizessem ajustes e acréscimos de informações, e aprovassem o texto final.

A fase da análise dos dados das entrevistas, ou dos dados coletados por outros instrumentos, é o ponto crucial da investigação. Nessa fase, os dados são preparados e organizados à luz da teoria e de ferramentas e métodos específicos de análise, produzindo informações e elementos teóricos necessários para alcançar os objetivos e confirmar as hipóteses levantadas na pesquisa.

Essa compreensão é compartilhada por Rodrigues (2012, p. 171), cujo esclarecimento é de que, na análise de dados em que a "[...] perspectiva dedutiva, permite-nos aferir a veracidade das hipóteses definidas, enquanto, se adotarmos uma estratégia indutiva, é a ferramenta utilizada na tentativa de generalização das explicações encontradas".

Nas bibliografias de metodologia, análises de dados qualitativos e quantitativos são apresentadas com várias ferramentas com esse objetivo. "No entanto, é necessário que se tenha o devido cuidado para selecionar o método mais indicado no tratamento e análise de dados, fase à estratégia desenhada, bem como ao paradigma assumido" (Rodrigues, 2012, p. 171).

Para a pesquisa, optou-se pelo uso de quatro ferramentas metodológicas distintas, conforme a fase investigativa. Na fase de tratamento e análise dos dados quantitativos obtidos a partir do *survey* via questionário *online* autoadministrável, escolheu-se a estatística analítica, com auxílio do Excel e do *software* Jamovi. Já os dados qualitativos foram analisados utilizando-se o MHD.

Essas ferramentas e procedimentos analíticos contribuíram no processo de abstração dos dados, de modo a alcançar a sua materialidade histórica e dialética e, assim, desvelar a realidade concreta do objeto da pesquisa.

As sessões seguintes são dedicadas à descrição do processo de elaboração dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa: o questionário e o roteiro das

entrevistas semiestruturadas. Além disso, são apresentados esclarecimentos e justificativas teóricas sobre os instrumentos de análise dos dados qualitativos e quantitativos, bem como a descrição do software utilizado.

4.7 Elaboração dos instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevista semiestruturada

Consultou-se bibliografias de metodologia científica com o intuito de compreender o processo de construção dos instrumentos de coleta de dados, especialmente o questionário. Também se buscou teses e dissertações com temas correlatos a esta investigação, presentes nos trabalhos da revisão sistemática e trabalhos analisados durante as três disciplinas cursadas no curso de doutorado do PPGEdu/UFGD: Metodologias da Pesquisa em Educação, Seminário de Tese em Educação I e Seminário de Tese em Educação II. Essas consultas tinham como foco os procedimentos metodológicos, principalmente na construção de *surveys* com questionários e entrevistas semiestruturadas elaboradas por pesquisadores.

Adicionalmente, analisou-se legislações que normatizam a formação de professores, a profissão e a função dos docentes da Educação Especial, visando contemplar questões sobre formação, direitos e deveres desses docentes no questionário e nas entrevistas. Desta forma, a elaboração do questionário e da entrevista da pesquisa passou por cinco momentos distintos.

Inicialmente, catalogou-se as principais questões, termos técnicos mais recorrentes e estruturas (*layout*, distribuição e quantidade de questões) das teses e dissertações analisadas. No segundo momento, para a elaboração das questões, retornou-se aos objetivos, aos questionamentos norteadores, a fim de refletir sobre o teor das questões a serem elaboradas no questionário e nas entrevistas semiestruturadas. Dessa forma, buscou-se garantir que essas questões contribuíssem para a construção de todas as respostas elencadas, além de atingir os objetivos propostos, responder aos questionamentos norteadores. Posteriormente, essas questões forneceram subsídios na defesa desta tese, que sustentou as afirmações sobre os docentes da Educação Especial do estado de Mato Grosso do Sul e das suas condições de trabalho.

No terceiro momento, selecionou-se bibliografias de metodologias científicas que abordam pesquisas de *survey*, questionário *online* autoadministrável e entrevista semiestruturada, levando em consideração as ponderações de autores como Babbie (2003), Manzato e Santos (2012), Freitas *et al.* (2000), Fowler Jr. (2011), Mineiro (2020), Cendón, Ribeiro e Chaves (2014), Boni e Quaresma (2015), Manzini (2012), Minayo e Costa (2018), Duarte (2002, 2004), Trivinhos (1987) e Silva e Ferreira (2012).

Uma das observações relacionadas às questões do questionário, além das citadas anteriormente, é que elas devem ser elaboradas de forma clara, sem ambiguidade, com enunciados curtos e linguagem simples de amplo entendimento para todos os respondentes da pesquisa. Deve-se utilizar um mesmo padrão dissertativo e de formatação de textos nas questões, inserir instruções curtas e claras, caso necessário, para melhor compreensão do respondente. Essas instruções devem ser adjacentes à questão específica, e não no início do questionário, como é comum em muitos questionários.

Outras orientações referentes ao questionário, segundo os autores citados, sugerem que o pesquisador evite abordar mais de um assunto em uma mesma questão. As questões de múltipla escolha devem ser elaboradas com todas as possibilidades de respostas, e as questões abertas devem ser formuladas de maneira objetiva, estimulando o respondente a refletir livre e espontaneamente sobre a realidade em que está inserido. Desta forma, ponderar-se-á a ética e evitar-se-á possíveis constrangimentos.

Quanto à disposição das questões no questionário, a orientação é começar pelas questões mais simples e progredir para as mais elaboradas e complexas, de forma lógica e coerente. Essa sequência permite que o respondente aprofunde suas reflexões, respondendo de maneira consciente e segura em relação à sua posição.

Outra consideração importante para questionários *online* autoadministráveis é que as questões devem estar dispostas inteiramente na mesma tela, facilitando a leitura integral. Deve-se evitar desvios, caixas de diálogo ou efeitos visuais que possam distrair o respondente e dificultar a conclusão das respostas. Todas essas orientações foram relevantes na elaboração das questões do questionário utilizado.

No que diz respeito às entrevistas semiestruturadas, além das considerações já mencionadas, especialmente em relação à formulação das questões, Manzini (2003) destaca que estas devem abordar os conceitos que se pretende investigar na

pesquisa. Preferencialmente, deve-se identificar, em cada questão ou sequência delas, os conceitos mais complexos no contexto do entrevistado. As questões devem ser claras, diretas, curtas e utilizar vocabulário compreensível, evitando jargões técnicos desconhecidos pelo entrevistado.

É importante ter cuidado com termos ou frases que possam inibir o entrevistado, bem como evitar questões enviesadas ou tendenciosas para uma resposta específica, e ainda aquelas que possam causar impacto emocional. Quanto à sequência das questões, deve-se também seguir das mais simples para as mais complexas, utilizando blocos temáticos, e deixando claro o fim e o início de cada tema para que o entrevistado se sinta seguro durante a entrevista.

Duarte (2004) ressalta que, havendo um grande número de entrevistados, o uso de ferramentas tecnológicas de análise é um recurso relevante.

Se as entrevistas forem realizadas em grande número, o que é sempre desejável, é bom que a análise não seja feita de forma artesanal (recorte e colagem simples de fragmentos, por exemplo). [...] o uso de *softwares* para análise de dados qualitativos se justifica e, em alguns casos, se impõe. Existem excelentes programas de computador que ajudam a dar um tratamento mais organizado e mais rigoroso ao grande volume de material empírico contido em entrevistas semi-estruturadas. (Duarte, 2004, p. 217).

No quarto momento, analisou-se as legislações que normatizam a profissão e a função dos docentes e profissionais da Educação Especial, o que contribuiu com elaboração dos questionários e com as entrevistas. Nesse contexto, discutiu-se o conhecimento da regulamentação da função de docência e profissional em Educação Especial, com o intuito de averiguar o conhecimento dos respondentes em relação às atribuições da profissão, do seu fazer docente e aos direitos e deveres profissionais a eles atribuídos.

No quinto e último momento, realizou-se o cruzamento das informações inquiridas para planejar os roteiros dos instrumentos de coleta de dados, tais como a quantidade e a distribuição das questões abertas e fechadas, a elaboração dessas questões, a escolha da plataforma a ser utilizada, o layout do questionário, a forma de envio aos docentes desse questionário, o instrumento de gravação e transcrição dos dados das entrevistas com os representantes da FETEMS e a forma de análise dos dados coletados.

As questões formuladas para o questionário abordaram aspectos como: a) dados pessoais; b) dados ocupacionais (função, formação, tempo na função, tempo de atuação como docente, quantidade de escolas e de alunos da Educação Especial atendidos, tipo de deficiência, período de trabalho, horas de trabalho, de planejamento e de descanso, remuneração por período de trabalho); c) ambiente e infraestrutura (organização do trabalho, materiais e equipamentos, recursos pedagógicos, infraestrutura física das salas, da escola como um todo), d) condições físicas e psíquicas (sintomas físicos, sintomas psicossociais presentes no trabalho, principais posturas adotadas durante o trabalho e afastamento e tratamentos decorrentes do exercício profissional; e) condições para formação continuada para o atendimento dos alunos da Educação Especial; f) atribuições da profissão conhecimento dos direitos e deveres profissionais; g) atividades exercidas no tempo livre; h) sugestões para melhoria das condições de trabalho e manutenção da saúde; i) relações entre as condições de trabalho e o desempenho do professor/a; j) relações entre as condições de trabalho e o aprendizado do aluno; k) ações que contribuam com a valorização e com as condições de trabalho dos docentes e profissionais; l) ações formativas e de desenvolvimento profissional.

Utilizou-se a plataforma do Google Forms para a elaboração e coleta dos dados referentes ao questionário. Essa ferramenta foi escolhida por ser gratuita e oferecer a possibilidade de criar questionários *online*, disponíveis para qualquer usuário que tenha uma conta Google, permitindo o acesso por diversos dispositivos, como computador, notebook ou celular. Além disso, não ocupam memória de armazenamento no computador, podendo ser acessadas a qualquer momento, e possuem um layout simples.

Enviou-se o questionário através das CREs do estado de Mato Grosso do Sul e dos núcleos da Educação Especial das secretarias municipais, da FETEMS e dos SIMTEDs, a entrevista realizada com os representantes da FETEMS foi de forma presencial na sede da federação.

Para Babbie (2003) Freitas *et al.* (2000), Fowler Jr. (2011), Mineiro (2020) e Cendón, Ribeiro e Chaves (2014), a pesquisa de *survey* via questionário *online* autoadministrável tem como vantagens a aplicação de baixo custo e com alto alcance geográfico; fornece possibilidades de recursos visuais; é viável para obter respostas

longas e complexas; garante ao entrevistado liberdade de expressão com menor constrangimento para responder perguntas que poderiam não responder a um entrevistador, dando maior confiabilidade às respostas; o respondente tem uma maior flexibilidade no tempo para responder às questões; e a devolutiva e a análise das respostas acontecem de forma mais rápida e segura.

Esses autores também alertam sobre situações que podem ser um obstáculo ao pesquisador ao utilizar esse tipo de instrumento de coleta de dados. Cendón, Ribeiro e Chaves (2014) atentam que a baixa taxa de devolução dos questionários preenchidos é uma das questões mais problemáticas em pesquisas de *survey* via questionário online autoadministrável. O que acarreta esse fato tem inúmeras justificativas, conforme apontado pelos autores:

[...] a tecnologia tenha impactado positivamente a condução dos surveys em muitos aspectos, ela pode também ser uma fonte de problemas que levam a um aumento das taxas de não respondentes ou de respostas parciais. Apesar dos esforços no planejamento da pesquisa envidados no sentido de estimular o respondente a terminar o preenchimento, ele pode desistir por algum motivo. Além das razões de ordem pessoal e comportamental para essas desistências, outras existem tais como medidas para proteção contra mensagens de *marketing* e de pessoas inescrupulosas através da limitação do tamanho das caixas postais e utilização de *software* antispam, o que pode impedir que o convite para participar da pesquisa chegue ao usuário (SMITH, 1997). Ou ainda, o respondente pode se perder em meio ao volume de mensagens recebidas ou não abri-las por temer contágio de vírus, por desinteresse ou por falta de tempo. (Cendón; Ribeiro; Chaves, 2014, p. 30).

Para minimizar a baixa taxa de respondentes e gerar interesse e confiança nos voluntários, enviou-se uma carta-convite informando sobre a importância, o objetivo e o ineditismo da pesquisa. A contribuição dos participantes é essencial para a confiabilidade dos resultados, garantindo o sigilo dos respondentes e seus dados. A carta também incluiu o tempo médio necessário para preencher o questionário e fornecer todos os contatos para acesso direto à pesquisadora, caso fosse necessário confirmar a autenticidade do convite ou se comunicar por qualquer outro motivo relacionado à pesquisa. Ainda no texto da carta foi inserido o *link* que dá acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ao questionário a ser respondido na plataforma do *Google Forms*, para que de forma rápida, fácil e segura, o respondente iniciasse as suas respostas.

Para maior confiabilidade da pesquisa frente aos respondentes, enviou-se essa carta pelas CREs do estado de Mato Grosso do Sul, Secretarias Municipais de

Educação, FETEMS e SIMTEDs, minimizando-se as situações de proteção contra mensagens de *marketing* e evitando que o e-mail caísse na caixa de *spam*, conforme elencado por Cendón, Ribeiro e Chaves (2014).

Para as regiões em que não se alcançou o quantitativo de docentes respondentes definido pela amostragem, no primeiro contato com o envio da carta convite, por qualquer um dos motivos citados pelos autores referenciados, enviou-se outros e-mails com a nova solicitação de preenchimento em um intervalo de 30, 60 e 90 dias. Após a qualificação, retomamos a coleta de dados com o intuito de alcançar o número de docentes necessários para que a amostra da pesquisa fosse representativa da população, conforme estabelecido na amostragem estratificada e probabilística.

Para as entrevistas semiestruturadas, contatou-se, via telefone, e *WhatsApp*, os representantes da FETEMS na primeira fase da pesquisa, realizada em 25 de janeiro de 2024, de forma presencial na sede da FETEMS.

Todas essas fontes contribuíram para a formulação de todas as questões dos questionários e das entrevistas, para revelarmos a realidade que norteia e compõe as condições de trabalho dos sujeitos.

A escolha dos instrumentos de análise de dados é a próxima etapa da pesquisa, alinhada à escolha epistemológica adotada: o materialismo histórico-dialético foi selecionado como método. “A qualidade é o movimento circular, dinâmico e construído pelo homem. A luta dos contrários transforma a realidade mediante as forças opostas. O materialismo histórico-dialético compreende a realidade viva, dinâmica, com conflitos e movimento” (Bressan; Brzezinski, 2022, p. 03).

Para a abordagem quantitativa, empregou-se os procedimentos da análise estatística e o *software* Jamovi. Tais recursos facilitam a preparação e organização dos dados, bem como a realização de inferências estatísticas, e as possíveis correlações entre as variáveis de pesquisa, contribuindo para a verificação da tese.

A análise dos dados é a etapa em que os pesquisadores apresentam as conexões, as mediações e as contradições apreendidas, estabelecendo relações entre a parte e a totalidade, e com isso identificam as determinações fundamentais que constituem a realidade investigada, buscando “[...] superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do

plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade” (Frigotto, 1997, p. 88-89).

Segundo Frigotto (1997), essa etapa se finda com a síntese e a exposição do conhecimento apreendido, apresentando os avanços e as possibilidades de novas descobertas sobre o fenômeno investigado.

Finalmente busca-se a síntese da investigação. A síntese resulta de uma elaboração. É a exposição orgânica, coerente, concisa das "múltiplas determinações" que explicam a problemática investigada. Aqui não só aparece o avanço em cima do conhecimento anterior, mas também questões pendentes e a própria redefinição das categorias, conceitos etc. Na síntese, de outra parte, discutem-se as implicações para a ação concreta. Repõe-se aqui o ciclo da práxis, onde o conhecimento ampliado permite ou deveria permitir uma ação mais conseqüente, avançada, que por sua vez vai tornando o conhecimento ampliado base para uma nova ampliação. (Frigotto, 1997, p. 89).

Para a etapa de análise, foram selecionadas ferramentas metodológicas distintas. Para o tratamento e análise dos dados provenientes do survey realizado por meio de questionário online autoadministrado e das entrevistas semiestruturadas, optou-se pelo Materialismo Histórico-Dialético e pela estatística analítica, utilizando o software estatístico com interface gráfica Jamovi.

As categorias do Materialismo Histórico-Dialético que, de forma geral, orientam o percurso dessa análise, são *totalidade*, *historicidade*, *mediação* e *contradição*.

As categorias de análise devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade. São construções ideais (no plano das ideias) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade. [...]. É preciso ir adiante e conhecer o fenômeno em sua concretude, ou seja, é preciso que o pensamento invada o fenômeno e possa desvendar relações e determinações que o constituem e que não ficam evidentes no imediato, ou seja, no nível do empírico. (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 117-118).

Compreender o sujeito em sua subjetividade implica apreender suas expressões sociais e individuais, buscando nelas a materialidade que contém as propriedades do todo. O ponto de partida empírico é a linguagem (palavra) para entender a subjetividade (pensamento) dos sujeitos, avançando do empírico para o interpretativo. Aguiar e Ozella (2013, p. 305) afirmam que “[...] o pensamento é um processo psicológico não só por seu caráter cognitivo, mas por ser sentido subjetivo, pelas significações e emoções que nele articulam”.

Palavra e pensamento possuem uma relação imbricada e dialética; não são iguais, mas um não existe sem o outro (unidade dos contrários). O pensamento constitui a palavra, e a palavra constitui o pensamento. Partindo da afirmação de Vigotski, Aguiar e Ozella (2013) explicam esse processo:

Como afirma Vigotski (2001, p. 409), “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”, podendo, muitas vezes, “o pensamento fracassar”, não se realizando como palavra. Dessa forma, para que se possa compreender o pensamento, entendido aqui como sempre emocionado, *temos que analisar seu processo, que se expressa na palavra com significado, e, ao apreender o significado da palavra, vamos entendendo o movimento do pensamento* (Aguiar; Ozella, 2013. p. 303, grifo nosso).

Para os autores citados, o pensamento é carregado de emoções e não deve ser analisado sem essa concepção, sob o risco de não se compreenderem as causas, motivos e interesses que orientam o sujeito nesse pensamento. Assim, se pensamento e palavra têm essa relação dialética e imbricada, ou seja, um contém o outro sem se anular, a melhor forma de entender o pensamento (subjetividade) é entender a palavra, que já indica a forma de pensar, sentir e agir do sujeito.

A palavra sem sentido e significado é como um eco vazio na comunicação, pois a relação entre o que uma palavra representa e o que ela quer dizer é tão entrelaçada, que, ao analisá-la, é difícil dizer que se trata de um fenômeno da fala ou do pensamento. Aguiar e Ozella (2006; 2013) utilizam o termo “significação” para expressar a articulação dialética entre sentidos e significados, em que a relação de transição entre o pensamento para a palavra é mediada pelo significado e o sentido.

As condições de trabalho dos docentes da Educação Especial sofrem alterações conforme o movimento histórico, normativos e políticos. O MHD emerge como método de análise que busca compreender e analisar esse dinamismo, reconhecendo que o sujeito, enquanto ser complexo, estabelece múltiplos parâmetros de captação, interpretação e reordenação de sua concepção da realidade. Na compreensão de seus modos, entende-se que o sujeito se expressa no mundo atribuindo significado tanto às suas relações sociais quanto à sua subjetividade, ou seja, ele se articula em uma relação de mediação entre contrários (Aguiar; Ozella, 2013).

Os dados quantitativos serão tratados e analisados a partir de técnicas estatísticas com o auxílio do *software* estatístico de interface gráfica Jamovi³², escolhido por ser um programa gratuito e de código aberto (todos os usuários podem contribuir para aprimorar o *software*) para a linguagem de programação R, sendo uma nova alternativa para substituir programas estatísticos comerciais, como SPSS (*Statistical Product and Service Solutions*) e SAS (*Statistical Analysis System*). Estes são comumente utilizados em pesquisas para descrever, visualizar (em gráficos e tabelas), interpretar e analisar dados quantitativos, pois realiza estimativas estatísticas para uma população com base nos resultados observados na amostra extraída. Além disso, o Jamovi é um *software* de fácil manuseio e instalação.

Os principais desenvolvedores do Jamovi são Jonathon Love, Damian Dropmann e Ravi Selker, os quais também participam do projeto JASP (Jeffrey's Amazing Statistics Program, em português, "Incrível Programa de Estatística de Jeffrey"), um projeto de código aberto apoiado pela Universidade de Amsterdã.

O Jamovi oferece uma interface simples de arrastar e soltar, simplificando o acesso aos menus e proporcionando uma análise intuitiva em tempo real, exibindo todos os resultados. As tabelas e gráficos podem ser copiados diretamente para arquivos do Word ou salvos de forma independente. Os dados podem ser importados de outros formatos, como Excel, e o *software* inclui ferramentas básicas, como testes t, ANOVAs (análises de variância), correlação e regressão, testes não paramétricos, tabelas de contingência, confiabilidade e análise fatorial. Além disso, permite edição, formatação e personalização das apresentações dos dados conforme necessidade.

Ele também possui a capacidade de modificar o programa básico e ampliar sua funcionalidade usando módulos complementares acessíveis por meio das bibliotecas do Jamovi, que foram criadas pela comunidade Jamovi. Essas bibliotecas ampliam a funcionalidade do programa, incluindo análises adicionais como análises de concordância e confiabilidade, modelos de mediação, meta-análise, análise de poder, psicometria, modelos de equações estruturais e análise de sobrevivência.

Na pesquisa, foram utilizados testes estatísticos, como o teste qui-quadrado que são empregados para avaliar a associação ou independência entre variáveis categóricas.

³² Disponível em: <https://www.jamovi.org/>. Acesso em: 28 fev. 2023.

4.8 Universo e os sujeitos da pesquisa

Mato Grosso do Sul foi criado em 11 de outubro de 1977 (Brasil, 1977) pela Lei Complementar nº 31, durante o Regime Militar. O estado foi desmembrado de Mato Grosso durante a presidência de Ernesto Geisel e oficializado em janeiro de 1979. Localizado na região Centro-Oeste do Brasil, conta com 79 municípios e possui uma área territorial de 357.142,082 km². Comparado a outros estados, ocupa o 6º lugar no ranking nacional em extensão territorial. Mato Grosso do Sul faz divisa com as unidades federativas de Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná, além de compartilhar fronteiras com os países sul-americanos Paraguai e Bolívia.

Segundo os dados mais recentes do Censo de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população sul-mato-grossense é de 2.757.013 pessoas. Essa população é composta por migrantes de diferentes regiões do país e por comunidades tradicionais, como quilombolas, povos ribeirinhos e indígenas, totalizando 116,3 mil indígenas. Nesse sentido, a 3ª maior população indígena do Brasil contribui para a riqueza cultural e étnica de Mato Grosso do Sul.

Economicamente, o estado desenvolve atividades como agricultura, pecuária, mineração, indústria e turismo. Quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ocupa o 9º lugar no ranking nacional, com um índice de 0,742, referente ao ano de 2021.

A organização política e administrativa do estado é dividida em 79 municípios e 85 distritos, distribuídos em nove regiões distintas: Região de Campo Grande, Região da Grande Dourados, Região do Bolsão, Região do Cone Sul, Região do Pantanal, Região Leste, Região Norte, Região Sudoeste e Região Sul-Fronteira. A Figura 7 apresenta o mapa que representa essa organização e as fronteiras que o estado compartilha com outros estados e países da América do Sul.

Figura 7 – Regiões do estado de Mato Grosso do Sul, Brasil



Fonte: Secretaria de Estado de Meio Ambiente, Desenvolvimento, Ciência, Tecnologia e Inovação (SEMADESC) (2015,p.18)³³

A Tabela 3 apresenta um panorama da situação educacional em Mato Grosso do Sul, referente aos dados mais recentes divulgados com base no Censo Escolar.

Tabela 3 – Dados educacionais da Rede pública do estado de Mato Grosso do Sul

Descrição dos dados Educacionais – 2023	Valores dos dados
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (ano base 2021)	5,2
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (ano base 2021)	4,7
IDEB – Ensino médio (ano base 2021)	3,7
Matriculas na creche	64.947 matrículas
Matriculas na Pré-escola	80.845 matrículas
Matrículas no ensino fundamental Anos iniciais	227.175 matrículas
Matrículas no ensino fundamental Anos finais	171.441 matrículas
Matrículas no ensino médio	103.814 matrículas
Matrículas no EJA	19.237 matrículas
Matrículas na Educação Especial em classes comuns e classes especiais	26.155 matrículas
Docentes no ensino fundamental	19.253 docentes
Docentes no ensino médio	8.526 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental	869 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio	339 escolas

Fonte: Inep/Censo Escolar (2023)

³³ Disponível em: https://www.semadesc.ms.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/estudo_dimensao_territorial_2015.pdf. Acesso em: 17 de jan.de 2024.

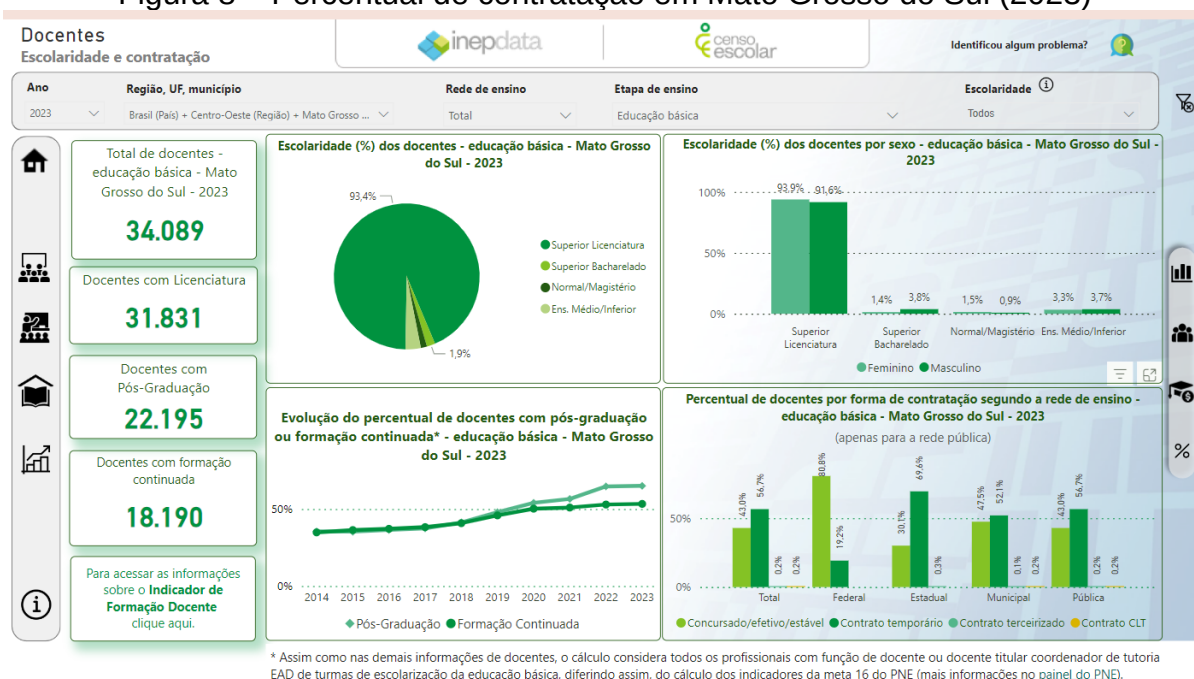
Em Mato Grosso do Sul, no ano de 2023, conforme a Sinopse Estatística da Educação Básica divulgado pelo Inep (2024), no que diz respeito à inclusão, houve um total de 20.919 matrículas de alunos público alvo da Educação Especial na rede regular de ensino, nas classes comuns, em todas as etapas da educação básica, distribuídas entre 349 instituições da Rede Estadual e das 988 escolas das Redes Municipais. O quantitativo de profissionais dedicados à Educação Especial atingiu a marca de 24.454 professores.

De acordo com os dados fornecidos SED/MS³⁴, em 2022, na Rede Estadual, o total de docentes da Educação Especial na classe comum era de 1.744, dos quais 1.711 foram contratados de forma temporária, o que equivale a 98,1% de todo o quadro de professores, enquanto somente 33 possuíam um vínculo efetivo. Ressalta-se que não há a admissão de estagiários pelo governo estadual para desempenhar funções no âmbito da Educação Especial. Isso reflete a importância e a abrangência das políticas de inclusão educacional adotadas no estado em foco.

No geral, o tipo de vínculo trabalhista dos docentes da educação básica como concursado/efetivo/estável em Mato Grosso do Sul, em 2023, era de 43% de um total de 34.089 docentes, conforme dados disponibilizados pelo Inep (2024).

³⁴ Os dados fornecidos pela SED/MS foram obtidos por meio de solicitação por e-mail à Coordenadoria de Educação Especial (COESP), em fevereiro de 2024, e por meio do site Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação - Fala BR, em janeiro de 2024, cujos dados repassados são referentes até o ano de 2022.

Figura 8 – Percentual de contratação em Mato Grosso do Sul (2023)



Fonte: Censo Escolar/Inep (2024)

Alinhada à concepção de sujeitos docente e trabalho docente delineada por Oliveira (2010), e corroborada por Hypolito (2020), constitui-se um grupo de sujeitos composto por professores, estagiários, monitores, profissionais da educação, como coordenadores atuantes na modalidade de ensino da Educação Especial e representantes dos sindicatos dos profissionais da educação.

Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo (Oliveira, 2010, p. 01).

Assim, o universo da pesquisa (população de estudo) é definido pelos sujeitos profissionais da Educação Especial, ou seja, os profissionais da educação do estado de Mato Grosso do Sul que atuam nas escolas regulares na Educação Especial inclusiva como profissionais de apoio, professores do AEE e coordenação do núcleo da Educação Especial das redes estadual e municipal.

Com o objetivo de obter informações fundamentais para a pesquisa, como o tamanho da população-alvo (quantitativo de docentes atuantes na Educação Básica

em escolas públicas de Mato Grosso do Sul que trabalham na Educação Especial), o número de núcleos de Educação Especial e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em todas as regiões do estado, bem como a quantidade de alunos do público-alvo da Educação Especial matriculados em cada município, foram consultados bancos de dados públicos de órgãos federais, estaduais e municipais responsáveis pela Educação Especial. Além disso, foram analisados os microdados disponibilizados pelo Inep relacionados a esses elementos, assim como a Plataforma Fala.BR. Ressalta-se que, em 2022, havia 568 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em instituições de ensino da rede estadual, municipal e escolas especiais, em todo o território sul-matogrossense, das quais 197 estavam alocadas na Rede Estadual de Ensino, conforme dados divulgados pela SED/MS.

A Rede Estadual conta com 12 NUESPs, compostos por uma equipe de especialistas em Educação Especial atuantes nas CREs, no assessoramento e apoio ao processo de inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial nas escolas da Rede Estadual de Ensino, nos municípios jurisdicionados às CREs.

Além disso, possui 6 Centros de Inclusão e Capacitação da Educação Especial, a saber: Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA), Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP/DV), Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA) e Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS).

A amostra da pesquisa foi construída com a quantidade de profissionais da Educação Especial, de forma que fosse representativa para essa população. Para isso, utilizou-se da metodologia de amostragem estratificada probabilística.

A amostragem probabilista é aquela em que todos os elementos da população têm a mesma chance de serem escolhidos para compor a amostra. A amostragem estratificada é obtida a partir de dois procedimentos: no primeiro, o pesquisador divide a população em estratos (grupos distintos) com características semelhantes; no segundo, o pesquisador, de forma aleatória ou não, seleciona elementos de forma proporcional ao tamanho desses estratos.

A população desta pesquisa é composta por professores do AEE e professores/profissionais de apoio que atuam na Educação Especial na educação básica das escolas públicas sul-mato-grossenses. Os estratos foram constituídos por esses docentes das escolas públicas de cada uma das doze CREs de forma proporcional, nas quais os 79 municípios do estado estão distribuídos. Essa divisão pode ser conferida no Quadro 5.

Quadro 5 – Coordenadorias Regionais de Educação de Mato Grosso do Sul

Coordenadorias Regionais de Educação (CRE)/SEDE	Municípios
CRE-1/Aquidauana	Anastácio, Aquidauana, Bodoquena, Dois Irmãos do Buriti e Miranda
CRE-2/Campo Grande – Metropolitana	Bandeirantes, Camapuã, Corguinho, Jaraguari, Nova Alvorada do Sul, Rochedo, Sidrolândia, Terenos e Ribas do Rio Pardo;
CRE-3/Corumbá	Ladário e Corumbá
CRE-4/Coxim	Alcinópolis, Costa Rica, Coxim, Figueirão, Paraíso das Águas, Pedro Gomes, Rio Negro, Rio Verde de Mato Grosso, São Gabriel do Oeste e Sonora;
CRE-5/Dourados	Caarapó, Deodápolis, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Jateí, Laguna Carapã, Rio Brilhante e Vicentina;
CRE-6/Campo Grande	Atinente à capital (Campo Grande)
CRE-7/Jardim	Bela Vista, Bonito, Caracol, Guia Lopes da Laguna, Jardim, Maracaju, Nioaque e Porto Murtinho;
CRE-8/Naviraí	Eldorado, Iguatemi, Itaquiraí, Japorã, Juti, Mundo Novo, Naviraí, Paranhos, Sete Quedas e Tacuru;
CRE-9/Nova Andradina	Anaurilândia, Angélica, Batayporã, Bataguassu, Ivinhema, Nova Andradina, Novo Horizonte do Sul e Taquarussu;
CRE-10/Paranaíba	Aparecida do Taboado, Cassilândia, Chapadão do Sul, Inocência e Paranaíba;
CRE-11/Ponta Porã	Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Coronel Sapucaia e Ponta Porã;
CRE-12/Três Lagoas	Água Clara, Brasilândia, Santa Rita do Pardo, Selvíria e Três Lagoas.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da SED/MS (2024)

A partir dos dados encaminhados pela SED/MS, computou-se a quantidade de professores do AEE e dos profissionais de apoio das CRE 2 e CRE 6 juntamente, obtendo-se 11 estratos para essa população. Construiu-se a amostra dos docentes e profissionais da Educação Especial de forma proporcional ao quantitativo de docentes em cada estrato, com auxílio do *software G*Power: Statistical Power Analyses 3.1*.

Utilizou-se um nível de confiança de 95% e uma margem de erro de amostragem de 5%, o que foi fundamental para garantir a construção de uma amostra representativa da população em estudo. Essa escolha estatística significa que, com uma confiança de 95%, as estimativas obtidas a partir dessa amostra não se

desviaram mais do que 5% de seus valores verdadeiros. O total de professores de apoio da Rede Estadual distribui-se conforme dados apresentados no Tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição dos Serviços de apoio pedagógico especializado da Educação Especial nas escolas da REE/MS, nos municípios do interior do estado, de 2016 a 2022

Serviços de apoio	2016	2017	Coordenadoria Regional de Educação	2018	2019	2020	2021	2022
Professores de apoio especializado em ambiente escolar e domiciliar; Tradutores Intérpretes deLibras; Guia intérpretes; Instrutor Mediador	1.097	879	Campo Grande (CR6) e Metropolitana (CRE 2)	713	828	687	630	882
			CRE 1	22	18	21	23	28
			CRE 3	12	10	7	9	7
			CRE 4	45	45	30	27	28
			CRE 5	160	96	88	96	73
			CRE 7	34	34	32	25	26
			CRE 8	61	60	41	47	41
			CRE 9	39	31	30	27	32
			CRE 10	25	22	22	28	27
			CRE 11	46	36	38	36	33
			CRE 12	15	9	7	10	7
			Quantitativo total de serviços				1172	1189

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da COESP (2024)

Nota: Os dados da CRE 2 e CRE 6 foram informados conjuntamente

A SED/MS justifica que até os anos de 2016 e 2017, ano de criação das CREs, a COESP e outros setores possuíam dados gerais sobre os estudantes do público da Educação Especial e seus serviços. As 12 CREs da SED/MS foram criadas em setembro de 2016, com as responsabilidades de supervisionar e coordenar as atividades educacionais de uma determinada região. Por essa razão, apresentou-se, na Tabela 2, os dados em dois períodos distintos: a partir dos anos de 2016 e 2017, de forma geral, e a partir do ano de 2018, distribuídos por CRE.

Já para a função de professor(a) do AEE na Rede Estadual, havia 197 professores e 197 Salas de Recursos Multifuncionais, conforme a Tabela 5.

Tabela 5 – Quantitativo de professores no Serviços de apoio pedagógico especializado da Educação Especial nas Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da REE/MS

Coordenadoria Regional de Educação	Quantitativo de Professores na SRM/AEE
CRE-6/ Campo Grande e CRE 2 - Metropolitana	57
CRE 1 – Aquidauana	12
CRE 3 – Corumbá	4
CRE 4 – Coxim	14
CRE 5 – Dourados	42
CRE 7 – Jardim	7
CRE 8 – Naviraí	16
CRE 9 – Nova Andradina	12
CRE 10 – Paranaíba	10
CRE 11 – Ponta Porã	14
CRE 12 – Três Lagoas	9
Total de Professores na REE/MS	197

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da COESP (2024)

Ao direcionar a atenção para os dados das redes municipais de ensino apresentados na Tabela 6, observa-se um considerável aumento no número de profissionais que desempenharam funções de apoio nas escolas regulares entre 2019 e 2023. Em 2021, durante o período da pandemia de Covid-19, houve uma desaceleração no crescimento registrado nos anos anteriores. Em contrapartida, em 2023, o total de profissionais de apoio atingiu 2.777, representando um aumento de quase 15% em relação ao ano anterior, conforme demonstram os dados.

Tabela 6 – Quantitativos de profissionais de apoio escolar nas Redes Municipais para alunos com deficiência (Lei nº 13.146/2015), em Mato Grosso do Sul

Ano	Quantidade de profissionais de apoio
2019	1.705
2020	1.353
2021	993
2022	1.851
2023	2.777

Fonte: Elaborado pela autora com base em Inep (2023)³⁵

³⁵ O INEP informou que os dados sobre os Profissionais de Apoio Escolar nas redes municipais para alunos com deficiência nos municípios do estado de Mato Grosso do Sul só estão disponíveis a partir de 2019.

O número de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nos municípios sul-mato-grossenses era de 371, entre a rede municipal e escolas especiais em 2022. A quantidade de docentes do AEE distribuídos nos municípios no período de 2008 a 2023, conforme indicado na Tabela 7, também registrou um aumento significativo, com destaque para uma ligeira redução no ano da pandemia de Covid-19.

Tabela 7 – Número de docentes na EE da rede municipal de ensino no Mato Grosso do Sul (MS) que atuam nas SRM/AEE

Ano	Docentes
2008	-
2009	103
2010	142
2011	184
2012	215
2013	241
2014	279
2015	294
2016	293
2017	328
2018	327
2019	316
2020	302
2021	301
2022	336
2023	354

Fonte: Censos Escolares da Educação Básica 2019 a 2023/INEP

Para a elaboração da amostra, levou-se em conta os dados mais recentes, apresentados no Censo Escolar de 2022, e dados enviados pela SED/MS, referentes ao ano de 2022.

Copilando os dados da Rede Estadual juntamente com os dados das redes municipais, obteve-se a Tabela 8, referente ao ano 2022, que será utilizada para a construção da amostra estratificada dessa pesquisa. Chegou-se um total de 568 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), de 533 professores do AEE e 3.042 de profissionais de apoio.

Tabela 8 – Dados do quantitativo de profissionais da EE nas redes de ensino de Mato Grosso do Sul em 2022

REDE	SRM	PROF. AEE	PROF. APOIO	TOTAL PROF.
ESTADUAL	197	197	1.184	1.381
MUNICIPAL	371	336	1.858	2.194
TOTAL	568	533	3.042	3.575

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP e SED/MS

Com esses dados, infere-se haver 5,7 profissionais de apoio para 1 profissional do AEE. Essa proporção será utilizada para construir uma amostra que também respeite a proporcionalidade entre as funções dos profissionais.

Para a construção da amostra estratificada, é preciso obter o total de profissionais em cada extrato. A Tabela 9 apresenta a quantidade total em cada CRE. Após os cálculos amostrais, obteve-se o total da amostra em cada CRE.

Tabela 9 – Quantitativo dos profissionais da EE por função e rede de ensino por extratos

Extratos da amostra estratificada	Rede Estadual	Rede Municipal	Total
CRE-1	AEE=10 APOIO=28	AEE=09 APOIO=76	AEE=19 APOIO=104
CRE-2/ CRE6	AEE=57 APOIO=882	AEE=87 APOIO=395	AEE=144 APOIO=1.277
CRE-3	AEE=4 APOIO=7	AEE=17 APOIO=65	AEE=21 APOIO=72
CRE-4	AEE=14 APOIO=28	AEE=33 APOIO=52	AEE=47 APOIO=80
CRE-5	AEE=42 APOIO=73	AEE=65 APOIO=515	AEE=107 APOIO=588
CRE-7	AEE=7 APOIO=26	AEE=36 APOIO=142	AEE=43 APOIO=168
CRE-8	AEE=16 APOIO=41	AEE=13 APOIO=101	AEE=29 APOIO=142
CRE-9	AEE=12 APOIO=32	AEE=18 APOIO=33	AEE=30 APOIO=65
CRE-10	AEE=10 APOIO=27	AEE=14 APOIO=35	AEE=24 APOIO=62
CRE-11	AEE=14 APOIO=33	AEE=31 APOIO=277	AEE=45 APOIO=310
CRE-12	AEE=9 APOIO=7	AEE=13 APOIO=168	AEE=22 APOIO=175
Total	AEE=197 APOIO=1.184	AEE=336 APOIO=1.858	AEE=533 APOIO=3.042

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Desse total de docentes de cada região exposto na Tabela 9, extraiu-se uma amostra de forma que essa fosse proporcional por região e representativa para a

população investigada. Para isso, utilizou-se a metodologia de amostragem estratificada probabilística.

Buscou-se abranger os coordenadores dos núcleos de Educação Especial, representantes de todas as CREs e representantes sindicais de todas as regiões do estado de Mato Grosso do Sul, os quais participarão da pesquisa, contribuindo com dados complementares coletados por meio de questionários específicos.

4.9 Construção da amostra da pesquisa

Nos estudos analíticos que envolvem a análise de dados e comparações entre variáveis ou grupos, um dos passos cruciais a ser cuidadosamente planejado é a determinação do tamanho da amostra. Essa etapa é fundamental para assegurar que a representatividade da população de interesse na pesquisa, resultando em conclusões sólidas e confiáveis, e evitar qualquer viés amostral. Como salientado por Bolfarine e Bussab (2005), o propósito da amostragem em uma pesquisa é

[...] fornecer informações que permitam descrever os parâmetros do universo de maneira mais adequada possível. A boa amostra permite a generalização de seus resultados dentro de limites aceitáveis de dúvidas. Além disso os seus custos de planejamento e execução devem ter sido minimizados. [...]. Qualquer amostra fornece informações, porém não é qualquer uma que permite estender os resultados para a população da qual foi retirada. (Bolfarine; Bussab, 2005, p. 14).

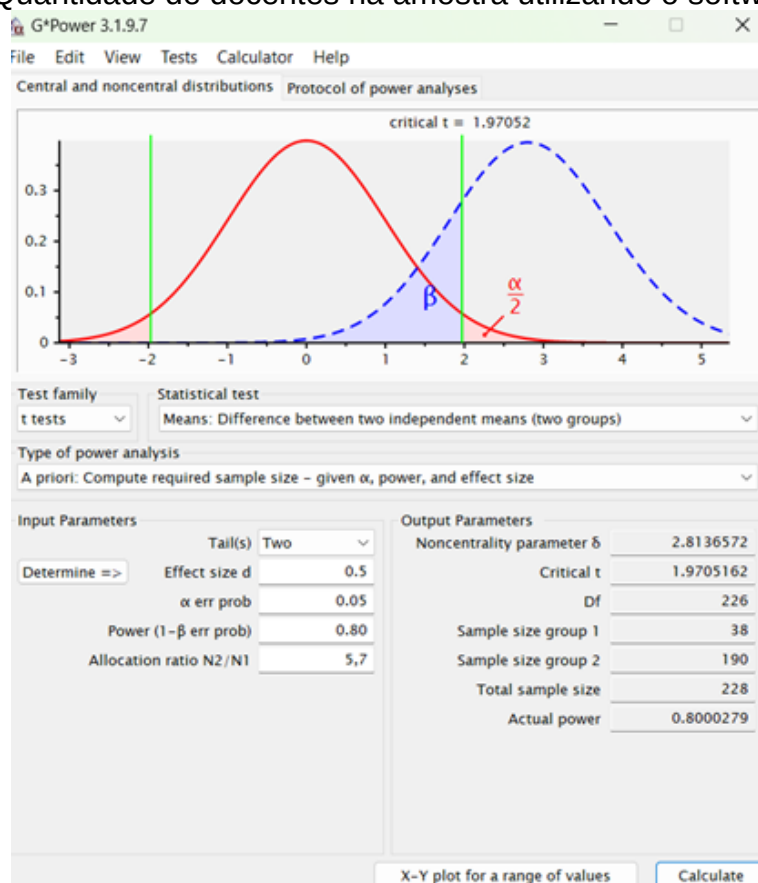
Para obter o tamanho da amostra a priori, com auxílio do *software* gratuito *G*Power: Statistical Power Analyses 3.1*, foi necessário definir o tipo das variáveis (qualitativa – nominal ou ordinal; quantitativa – discreta ou contínua), o tipo de análise estatística, o tamanho do efeito almejado com o estudo, o nível de significância e o poder do teste estatístico. Esses parâmetros são essenciais para garantir que a amostra seja suficientemente representativa e que o estudo possua a capacidade estatística necessária para detectar efeitos significativos, caso existam, evitando assim conclusões inválidas ou não confiáveis.

A escolha do tipo de análise estatística depende dos objetivos e das variáveis a serem examinadas na pesquisa. O nível de significância atua como um limiar crítico, um critério estabelecido para determinar se a análise é estatisticamente significativa ou não. Recomenda-se optar por um valor igual ou inferior a 5%. Por outro lado, o

poder do teste estatístico é deliberadamente fixado em um mínimo de 80%. Neste estudo, os valores escolhidos tiveram um nível de significância de 5% e um poder de teste de 80%. Essas escolhas são relevantes para garantir a validade e confiabilidade das conclusões derivadas da análise estatística.

Utilizando os dados apresentados anteriormente na Tabela 9, e o *software G*Power*, conforme exemplo dado na Figura 9, que representa o cálculo da quantidade total de professores do AEE e Profissionais de Apoio na amostra, construiu-se a Tabela 10.

Figura 9 – Quantidade de docentes na amostra utilizando o software G*Power



Fonte: Produzida pela autora

Para exemplificar os passos na elaboração da Tabela 10, realiza-se os cálculos para determinar o total de professores do AEE e Profissionais de Apoio da CRE 1, que devem compor a amostra. Na CRE 1, há no total 19 Professores do AEE e 104 Profissionais de Apoio, sendo que o total de professores de AEE no estado é de 533 e de Profissionais de Apoio é de 3.042. Segundo os dados obtidos pelo *software G*Power*, são necessários 38 Professores de AEE e 190 Profissionais de Apoio para

construir uma amostra representativa da população. A proporção desses profissionais no CRE 1 é calculada da seguinte forma:

Proporção em relação ao total:

- Professores do AEE: $19/533 \approx 0,03$
- Profissionais de Apoio: $104/3.042 \approx 0,03$

Número de profissionais na amostra:

- Professores do AEE: $0,03 * 38 = 1,14 \approx 1$ professores
- Profissionais de Apoio: $0,03 * 190 = 5,7 \approx 6$ profissionais

Na amostra, deve-se incluir 1 professor(a) do AEE e 6 professores/profissionais de Apoio da CRE1. Considerando os 11 extratos referentes às CREs e a proporcionalidade das funções dos sujeitos em cada extrato, após cálculos semelhantes, elaborou-se a Tabela 10, com o número de sujeitos de cada CRE que compõe a amostragem.

Tabela 10 – Quantitativo de profissionais da EE na amostra estratificada e representativa por função e rede de ensino

Extratos da amostra estratificada	Total de Professores do AEE	Total de Profissionais de Apoio	Total de sujeitos
CRE-1	1	6	7
CRE-2/CR6	11	76	87
CRE-3	2	5	7
CRE-4	3	6	9
CRE-5	8	38	46
CRE-7	3	11	14
CRE-8	2	10	12
CRE-9	2	4	6
CRE-10	1	4	5
CRE-11	3	19	22
CRE-12	2	11	13
Total	38	190	228

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A amostra representativa da pesquisa foi composta por 38 professores do AEE e 190 profissionais de apoio, distribuídos nas CREs, conforme a Tabela 10.

Ao construir a amostra dos representantes sindicais, observa-se a composição, assegurando a presença de participantes de todas as 14 regionais que estão distribuídas nas regionais sindicais apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Regionais Sindicais de Mato Grosso do Sul

Regionais Sindicais	Sindicatos Municipais
1-Regional de Amambai	SIMTED-Amambai; SIMTED-Coronel Sapucaia; SIMTED-Paranhos.
2-Regional de Aquidauana	SIMTED-Anastácio (M Joaquina); SIMTED-Aquidauana; (chico) SIMTED-Bodoquena; SIMTED-Dois Irmãos do Buriti (Sonia); SIMTED-Miranda.
3-Regional de Campo Grande	SINTEBAN-Bandeirantes; ACP/Campo Grande; SIMTED-Corguinho/Rochedo; SIMTED-Camapuã/Figueirão; SIMTED-Jaraguari; SIMTED-Ribas Do Rio Pardo; SIMTED-Rio Negro; SINTEDE-Campo Grande; SIMTED-Sidrolândia; SIPREMS-Sind. Dos Profissionais Da Rede De Ensino Da Educação Básica De Sidrolândia; SIMTED-Terenos.
4-Regional de Corumbá	SIMTED-Corumbá; SITEL-Ladário
5-Regional de Coxim	SIMTED-Coxim; SIMTED-Pedro Gomes; SIMTED-Rio Verde; SIMTED-Sonora; SIMTED-São Gabriel do Oeste.
6-Regional de Dourados	SIMTED-Caarapó/Juti; SIMTED- Douradina; SIMTED-Dourados; SIMTED-Itaporã; SIMTED-N. Alvorada do Sul; SIMTED-Rio Brilhante.
7- Regional de Fátima Do Sul	SIMTED-Deodápolis; SIMTED-Fátima do Sul; SIMTED-Glória de Dourados; SIMTED-Jateí; SIMTED-Vicentina;
8-Regional de Jardim	SIMTED-Bela Vista; SIMTED-Bonito; SIMTEL-Guia Lopes Da Laguna; SIMTEJ-Jardim; SIMTREMA-Maracaju; SIMTEN-Nioque; SIMTED-Porto Murtinho.
9-Regional de Naviraí	SIMTED-Eldorado; SIMTED-Itaquirai; SIMTED-Mundo Novo/Japorã; SIMTED-Naviraí.
10-Regional de Nova Andradina	SIMTED-Angélica; SIMTED-Anaurilândia; SIMTED-Bataguassu; SIMTED-Batayporã; SINTEIV-Ivinhema/Novo Horizonte; SIMTED-Nova Andradina; SIMTED-Santa Rita do Pardo; SIMTED-Taquarussu.
11-Regional de Paranaíba	SIMTED- Ap ^a do Taboado; SIMTED-Chapadão Do Sul; SIMTED-Cassilândia; SIMTED-Costa Rica; SIMTEI-Inocência; SIMTED-Paraíso Das Águas; SIMTED-Paranaíba.
12-Regional de Ponta Porã	SIMTED-Antonio João; SIMTED-Aral Moreira; SIMTEB-Laguna Caarapã; SIMTED-Ponta Porã (Edivaldo).
13-Regional de Tacuru	SIMTED-Iguatemi; SIMTED-Sete Quedas; SIMTED-Tacuru.
14-Regional de Três Lagoas	SIMTED-Água Clara; SIMTED-Brasilândia; SIMTED-Três Lagoas/Selvira.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da FETEMS (2024)

Foi aplicado um questionário específico, online e autoadministrado, aos representantes das regionais sindicais, contendo 32 questões. O questionário abordou a avaliação do sindicato sobre as condições de trabalho dos docentes, as

reclamações mais comuns dos docentes e profissionais da Educação Especial relacionadas à atuação profissional e seu impacto nas condições de trabalho, o PCCR, a valorização dos profissionais da Educação Especial e a participação dos docentes nas discussões sobre valorização e condições de trabalho. Uma carta-convite com o link de acesso ao questionário foi enviada via FETEMS aos sindicatos regionais, visando garantir a representatividade de cada região. Um total de 27 representantes sindicais respondeu ao questionário.

4.10 Compromisso ético na pesquisa

Toda pesquisa científica demanda um compromisso ético por parte do pesquisador em todas as suas atividades. Quando a coleta de informações envolve seres humanos, esse compromisso deve ser mantido de forma vigilante, ética e reflexiva, uma vez que os participantes ou as informações podem ser passíveis de identificação. De acordo com Hermann (2019):

A ética é um campo do conhecimento filosófico que estuda os valores concernentes ao bem e ao mal e uma ordem normativa instituída na sociedade e na cultura, que orienta o agir humano. Ela nasce da reflexão dos costumes promovida pelo espírito grego até chegar à tematização daquilo que chamamos bem viver ou agir de forma correta. Fundamentalmente, a ética tem como ponto de partida as perguntas que surgem diante das complexas situações da vida: Como devo agir? O que é uma ação correta? Que exigências devo cumprir? (Hermann, 2019, p. 18).

Ao interpretar as perguntas levantadas por Hermann (2019) – "Como devo agir? O que é uma ação correta? Que critério devo cumprir?" – Britto e Colares (2023, p. 5) destacam que essas questões, "[...] por si só e descoladas da materialidade objetiva do fazer humano, elas carecem de densidade". Argumentam que elas não devem ser consideradas como princípios absolutos e universais desvinculados do contexto histórico e das relações humanas. Defendem ainda que a ética não deve ser vista como algo fixo e intemporal, mas sim como algo que se desenvolve e se adapta ao longo da história e das interações entre as pessoas.

Essas questões na pesquisa em ciências humanas e sociais encontram respaldo na Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016, que estabelece as diretrizes éticas para essas áreas do conhecimento. O Capítulo II, artigo 3º, destaca os princípios éticos que o pesquisador deve observar:

- I – reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica;
- II – defesa dos direitos humanos e recusado arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa;
- III – respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas;
- IV – empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada;
- V – recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa;
- VI – garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
- VII – garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
- VIII – garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes.
- IX - compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e
- X - compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário. (Brasil, 2016, p. 4).

A ética deve estar presente em todas as etapas da pesquisa, na produção de saberes e de conhecimentos, nas teorias e nas metodologias utilizadas, e nas interações com os participantes. Buscando se comprometer com uma pesquisa que preze pela ética, todos os instrumentos de coleta de dados, incluindo o TCLE, bem como os procedimentos de análise, foram desenvolvidos e selecionados com base nos princípios éticos e nas demais orientações estabelecidas na Resolução CNS nº 510/2016 (Brasil, 2016).

Manairdes e Cury (2019, p. 27), fundamentados em debates promovidos pela Anped e na teoria principialista, definem quatro princípios éticos a serem seguidos. Por envolverem seres humanos, as pesquisas "devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana", garantindo todos os direitos humanos dos participantes da pesquisa e respeitando sua autonomia e vontade. Além disso, deve-se observar, durante todo o processo de pesquisa, os quatro princípios éticos ("integridade, honestidade, transparência e verdade"), valorizando a democracia, a justiça e a equidade, e comprometendo-se com a responsabilidade social.

Assim, a pesquisa em tela foi submetida à revisão ética pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da UFGD no mês de setembro e

aprovada em outubro de 2023, com o número na Plataforma Brasil, CAAE: 73805623.9.0000.5160 e Número do Parecer: 6.434.354. Somente após a aprovação do CEP, deu-se início aos trabalhos da pesquisa de levantamento.

5 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SINDICATOS MUNICIPAIS DE TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (SIMTEDs) E AOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE MATO GROSSO DO SUL

[..] toda a teoria é parcial, limitada, não pode pretender encerrar ou resolver completamente os opostos. Assim é também todo o projeto humano. A realidade escapa sempre. Mas se pensarmos bem, é útil para compreender o que se passa na economia atual. O grande e o pequeno, a pobreza e a riqueza e muitos outros opostos existem também na economia. A economia são as bancas do mercado, assim como os centros da finança internacional; há a economia concreta, feita de rostos, de olhares, de pessoas, de pequenos bancos e empresas, e há a economia tão grande que parece abstrata das multinacionais, dos Estados, dos bancos, dos fundos de investimento; há a economia do dinheiro, dos bônus e dos salários altíssimos ao lado de uma economia do cuidado, das relações humanas, dos salários demasiado baixos para se poder viver bem. Onde está a coincidência entre estes opostos? Encontra-se na natureza autêntica da economia: ser um lugar de inclusão e de cooperação, uma geração contínua de valor a criar e a fazer circular com os outros. O pequeno precisa do grande, o concreto do abstrato, o contrato da dádiva, a pobreza da riqueza partilhada. (*Mensagem do Papa Francisco por ocasião do evento "Economy Of Francesco"*, realizado em Assis, entre 6 e 8 de outubro de 2023).

Os dados que serão apresentados foram coletados por meio de uma pesquisa de *survey*, utilizando questionários *online* autoadministráveis. A coleta ocorreu de novembro 2023 até outubro de 2024, após a aprovação do comitê de ética em outubro de 2023. Foram coletados dados dos professores do AEE, professores e profissionais de apoio, coordenadores e Técnicos dos núcleos de Educação Especial das CREs e das secretarias municipais de educação e representantes sindicais dos municípios do estado de Mato Grosso do Sul. A quantidade de respondentes dos questionários até a data de outubro de 2024 consta na Tabela 11.

Tabela 11 – Quantidade de respondentes dos questionários (2023/2-2024/1)

Função	Quantidade de Respondente
Professores do Atendimento Educacional Especializado	108
Professores de apoio	187
Profissional de Apoio/Guia Intérprete/Guia Vidente/Intérprete	66
Coordenação/Técnicos	9
Representante sindical	27
Outro (zeladora e professoras regentes)	4
Não responderam	4
Total de respondentes dos questionários	405

Fonte: Elaborada pela autora (Souza, 2024)

Conforme calculado anteriormente, o número de participantes para compor a amostra representativa, respeitando a proporcionalidade entre as funções, deve ser de 38 professores de AEE e 190 Professores/Profissionais de Apoio.

O número de entrevistados ultrapassou o necessário para uma amostra representativa do universo pesquisado, conferindo confiabilidade e relevância aos resultados estatisticamente válidos. A análise considerou as funções dos docentes da Educação Especial em duas categorias: docentes do AEE e de Apoio, sendo que professores e profissionais de apoio foram tratados como uma única função, a de Apoio. A Tabela 12 apresenta os quantitativos de respondentes por função nos 11 estratos, com um total de 108 docentes do AEE e 253 docentes de apoio, totalizando 361 participantes.

Tabela 12 – Quantitativo de respondentes dos questionários por função nas Coordenadoria Regional de Educação

Extratos da amostra estratificada	Número necessário na amostra por extrato		Número de respondentes		Total de respondentes (AEE+APIO)
	Total de Professores do AEE	Total de Profissionais de Apoio	AEE	APIO	
CRE-1	1	6	2	6	8
CRE-2/CR6	11	76	35	77	112
CRE-3	2	5	4	5	9
CRE-4	3	6	3	6	9
CRE-5	8	38	11	42	53
CRE-7	3	11	8	14	22
CRE-8	2	10	19	31	50
CRE-9	2	4	4	4	8
CRE-10	1	4	3	7	10
CRE-11	3	19	11	46	57
CRE-12	2	11	8	15	23
Total	38	190	108	253	361

Fonte: Elaborada pela autora (Souza, 2024)

Sabe-se que o total de docentes do AEE no estado de Mato Grosso do Sul é de 533. Na amostra, temos 108 docentes do AEE, o que indica que há um docente do AEE na amostra para cada cinco em serviço. Além disso, o total de docentes de apoio no estado é de 3.042, e na amostra temos 253 docentes de apoio. Isso significa que, na amostra desta pesquisa, há um docente de apoio para cada 12 em serviço.

Nas próximas seções, os dados obtidos por meio do levantamento serão apresentados e analisados de forma descritiva e analítica. A análise descritiva caracterizará os sujeitos da pesquisa em relação ao seu perfil pessoal, rendimentos, formação e condições de trabalho docente. Já na perspectiva sindical e dos docentes da Educação Especial, a análise analítica será realizada por meio da estatística inferencial e da análise crítica.

O questionário dirigido aos coordenadores e técnicos dos Núcleos da Educação Especial nas CREs e nos municípios foi respondido por nove participantes, sendo seis do sexo feminino e três do sexo masculino. Entre eles, quatro estão na faixa etária de 50 a 59 anos, três entre 40 e 49 anos e dois na faixa de 25 a 39 anos. Quanto à etnia, cinco se declararam pardos e quatro, brancos. Nenhum dos participantes possui deficiência, e todos têm pós-graduação, sendo que um deles possui mestrado. Apenas três são efetivos na rede em que trabalham. As respostas desses participantes serão utilizadas para complementar as análises realizadas.

Os procedimentos estatísticos permitem ao pesquisador fazer inferências sobre uma população com base em uma amostra de estudo. Testes estatísticos, como o teste qui-quadrado, que será utilizado nesta tese, são empregados para avaliar a associação ou independência entre variáveis categóricas. Esse teste determina se existe uma relação significativa entre duas ou mais variáveis, examinando se a distribuição combinada dos dados coletados é diferente da distribuição esperada sob a hipótese nula, que geralmente afirma que não há associação entre as variáveis. As hipóteses estatísticas são frequentemente utilizadas em experimentos nos quais os pesquisadores comparam diferentes grupos. Para analisar duas variáveis qualitativas nominais, utiliza-se o teste qui-quadrado, que busca identificar se há uma associação entre essas variáveis. Assim, o teste permite verificar se duas variáveis qualitativas nominais estão relacionadas entre si (Alves, 2021).

5.1 Perspectivas sindicais sobre as condições de trabalho dos docentes da Educação Especial em Mato Grosso do Sul

Historicamente, os sindicatos têm protagonizado a luta por melhores condições de trabalho em todas as categorias. “O fato de considerar o papel e o protagonismo

das organizações sindicais lança luz para a interpretação dos acontecimentos mais significativos do mundo do trabalho docente” (Stockmann, 2020, p. 21).

No Brasil, essa luta por condições de trabalho dos docentes ocorre em nível nacional, liderada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Em Mato Grosso do Sul, a FETEMS e os SIMTEDs – que reúnem 74 sindicatos municipais filiados organizados em 14 regionais e mais de 25 mil trabalhadores na base, representando mais de 50% do funcionalismo público do Estado³⁶ — desempenham papel fundamental na defesa dos direitos e na promoção das condições de trabalho adequadas para os profissionais da educação no estado.

As lutas pelos direitos dos trabalhadores da educação se intensificaram após a contrarreforma trabalhista de 2017 e a reforma previdenciária de 2019, além das propostas de militarização das escolas e da implementação de "escolas sem partido". Essas ações, promovidas pelos governos de extrema direita de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), resultaram na retirada de muitos direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora.

Segundo Sadi Del Rosso em Galetti (2023), com o objetivo de desmobilizar a organização sindical, esses governos adotaram medidas de repressão aos sindicatos, destacando-se a eliminação do imposto sindical. Essa mudança impôs a exigência de autorização individual dos afiliados para continuar contribuindo financeiramente com o sindicato, dificultando, assim, a manutenção e a captação de novos associados.

Apesar da austeridade desses governos, no âmbito estadual, a FETEMS alcançou avanços importantes na valorização dos profissionais da educação. Destaca-se o cumprimento integral da Lei nº 11.738/2008, que estabelece o Piso Salarial Nacional (PSNP). Após anos de diálogos e mobilizações conduzidas pela FETEMS, o PSNP foi implementado para cargos de 20 horas aos docentes da rede estadual de ensino em 2018, tornando Mato Grosso do Sul o primeiro estado do Brasil a cumprir a lei em sua totalidade. Além disso, a aplicação de 1/3 de hora-atividade foi uma conquista significativa, resultado de intensas mobilizações e luta sindical.

No entanto, essa realidade não se aplica a todos os docentes de Mato Grosso do Sul. Nem todos os municípios do estado cumprem a Lei do Piso e a implementação

³⁶ Disponível em: <https://fetems.org.br/fetems/historico/>). Acesso em: 16 nov. 2024.

do 1/3 de hora-atividade para todos os docentes, conforme dados que serão apresentados nesta tese.

É inegável que, ao analisar as condições de trabalho dos docentes, a perspectiva do sindicato é fundamental para obter informações importantes ainda não reveladas. A participação sindical nesta pesquisa não apenas fornece uma visão abrangente das dificuldades enfrentadas pelos docentes, mas também possibilita a articulação e o confronto dos dados obtidos por outras fontes, como os questionários aplicados aos docentes e coordenadores, além de dados teóricos sobre o tema. Essas diversas fontes são cruciais para identificar lacunas e sugerir ações que visem à valorização e à melhoria das condições de trabalho desses profissionais.

Conforme registrado no documento de referência da CONAE (2024), a atuação sindical é um exercício legítimo e democrático de proteção e defesa dos direitos individuais e coletivos dos trabalhadores e profissionais da educação, sendo essencial para promover o reconhecimento social da relevância da escola pública e para a valorização desses profissionais.

Para tanto, foi encaminhado, via FETEMS, um questionário online autoadministrável a todos os representantes dos SIMTEDs, garantindo a participação das 14 regionais, com o objetivo de coletar dados relevantes e complementares sobre as condições de trabalho dos docentes da Educação Especial e obter a perspectiva sindical sobre o tema. Esse questionário foi respondido por 27 representantes sindicais, dos quais 21 ocupam o cargo de presidente, quatro são secretários, um faz parte da diretoria e um integra o conselho fiscal. Esses representantes atuam no movimento sindical há entre 6 e 18 anos, sendo que 20 participantes declararam ter mais de 10 anos de experiência na docência, demonstrando conhecimento aprofundado da realidade educacional local.

Foram elaboradas 32 questões, das quais 15 eram abertas. O objetivo foi explorar a perspectiva sindical sobre as condições de trabalho dos docentes da Educação Especial, identificar as manifestações recorrentes de insatisfação dos docentes em relação à sua atuação profissional e seu impacto nas condições de trabalho. Além disso, buscou-se verificar se os municípios implementaram ou reformularam o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) para o magistério nos últimos anos e como o PCCR tem garantido as condições de trabalho dos docentes dessa área. Também foram abordadas a valorização dos profissionais da

Educação Especial e sua participação nos movimentos sindicais e nas discussões sobre suas condições de trabalho.

A pesquisa revelou informações importantes sobre a situação trabalhista dos professores e profissionais da Educação Especial a partir da percepção dos sindicatos. Em relação à forma de vínculo trabalhista dos docentes em foco, apenas quatro dos sindicalistas afirmaram que houve concurso público para esses profissionais na região sindical em que atuam nos últimos anos. Quatorze deles consideram que os contratos temporários firmados são precários, com respostas alternativas como "instável", "inseguro", "péssimo" ou "ruim". Apenas dois entrevistados avaliaram as condições como "regulares".

Respostas como “SD25³⁷: Péssimo! É humilhante. Aqui no município eles são contratados não como professores, mas como monitores e com salário mínimo” foram citadas.

Em contrapartida, quatro entrevistados classificaram a forma de contratação como boa ou ótima, enquanto três afirmaram que não existem contratos desse tipo para os docentes da Educação Especial em sua região sindical. Além disso, quatro entrevistados não responderam de forma direta à pergunta, portanto, suas respostas não foram contabilizadas. Esses dados evidenciam que a forma de contratação dos docentes da EE é caracterizada por vínculos trabalhistas precários, conforme já apontado nas análises feitas dos editais de seleção desses profissionais no MS no período de 2008 a 2024/1, discutidas no capítulo 2.

Esses dados indicam a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre a organização e o entendimento sindical desse tema, já que o número de professores efetivos no MS representa menos da metade do quadro de docentes, sendo de 48,6% em 2023, conforme dados do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – 2024, divulgados pelo painel de monitoramento do PNE (2014-2024).

A forma de contratação temporária contraria a concepção de condições de trabalho adequadas, uma vez que a instabilidade no emprego é um dos pontos cruciais nas pesquisas sobre o adoecimento docente e a carreira. Além disso, representa um obstáculo para a inclusão de alunos com deficiência, pois a rotatividade dos docentes não garante um trabalho contínuo, fundamental para consolidar a

³⁷ A notação SD é referente as respostas dadas pelos sindicalistas, que foram nomeados 1 a 27.

colaboração entre a equipe envolvida na inclusão, um tema amplamente debatido na CONAE (2024), que registrou no documento de referência que:

Esse tipo de vínculo trabalhista transitório gera rotatividade entre os(as) trabalhadores(as) fragmenta o trabalho pedagógico, impede o trabalho coletivo; compromete a construção de vínculos entre a comunidade educacional, dificultando a implementação de políticas públicas educacionais e o processo de ensino-aprendizagem, como também a construção de vínculos com os movimentos de lutas dos(das) trabalhadores(as)/ profissionais da educação em suas reivindicações, além de contribuir para o abandono da carreira dos(as) profissionais da educação. Por essas razões, contratação de trabalhadores (as)/ profissionais da educação deve ocorrer respeitando-se os planos de educação (federal, estaduais, distrital e municipais), exigindo, em consequência disso, a realização de concurso público como regra de ingresso na carreira. (CONAE, 2024, p. 139).

Pesquisas sobre as condições de trabalho docente têm revelado que o aumento do número de contratos temporários na educação básica tem contribuído para a precarização do trabalho docente (Padilha, 2012; Santos, 2022; Castro Neta, 2020; Martins, S., 2011; Moura, 2013; Sequeira, 2010; Moraes, 2021; Matos, 2022; Nominato, 2022; Santos, 2022).

Na pesquisa de Moraes (2021) revela que no município de Corumbá-MS há uma precarização ainda maior com contratos semestrais:

[...] duração do contrato de trabalho desses professores, que passava por renovações a cada seis meses. Ou seja, não havia a garantia de que os professores manteriam suas vagas no ano completo, [...] A cada término de semestre o professor temporário passa por uma avaliação com a direção da escola para que ele possa passar suas impressões do semestre atuado e a direção dialogar sobre o seu olhar no trabalho pedagógico desse docente. Ao final desse diálogo, a direção encaminha a avaliação (que os professores chamaram de autoavaliação) à secretaria de educação do município, responsável por tomar a decisão de permanência, ou não, do professor contratado. (Moraes, 2021, p.65-66).

Em relação à participação sindical dos docentes da Educação Especial (EE), 21 dos sindicalistas informaram que menos de 15% do quadro de docentes da EE é sindicalizado. Essa baixa adesão é atribuída, segundo 18 sindicalistas, à falta de interesse nas lutas de classe, enquanto seis mencionaram que o motivo seria o medo de represálias. Outros participantes afirmaram que o fator econômico também influencia, pois os docentes não querem pagar a contribuição sindical sem ter garantias de que estarão empregados no ano seguinte. Apenas um entrevistado afirmou que todos os professores são sindicalizados.

Sobre as reivindicações e reclamações mais recorrentes relacionadas à atuação profissional e às condições de trabalho dos professores e profissionais da Educação Especial, as respostas dos sindicalistas podem ser classificadas em cinco categorias: valorização e condições salariais, formação continuada, condições de trabalho, estabilidade, e apoio e reconhecimento profissional.

Muitas respostas enfatizam a necessidade de melhores salários, destacando a falta de valorização profissional. A formação continuada específica para a Educação Especial é um apelo recorrente. Segundo alguns sindicalistas, os profissionais sentem que a formação oferecida não atende às suas necessidades específicas. Há uma demanda por participação em eventos e cursos que contribuam para o desenvolvimento profissional. Suas respostas evidenciam tais percepções:

SD11: “Da inclusão na rede as maiores reclamações que recebemos é a falta de formação continuada e o quantitativo de relatórios que devem ser encaminhados as coordenações. Também a falta de apoio dos outros profissionais para ajudar com os alunos na sala de inclusão”.

SD21: “As reclamações é que a formação continuada ofertada pelo estado não é específica para área da educação especial”.

SD22: “Falta de formação e material pedagógico e espaço adequado para atender as necessidades. Mas, estamos cobrando do poder público sobre essas demandas”.

Esses fatos são evidenciados na tese de Stockmann (2020), que aponta que, no contexto da rede estadual de Mato Grosso do Sul, a formação continuada não atende às necessidades de aprimoramento profissional dos docentes.

Quanto à formação continuada, prevalecem os encontros aos sábados letivos, nos quais são aprofundadas temáticas de forma transversal, relacionadas com problemáticas sociais que envolvem a família, os alunos e a escola. Essas formações muitas vezes são desarticuladas e fragmentadas do ponto de vista do aprimoramento profissional dos professores. Em outras palavras, não seriam propriamente formações com a finalidade de aperfeiçoamento do trabalho docente, mas de ajustamento e conformação de suas práticas às circunstâncias sociais nas quais as escolas estão inseridas. (Stockmann, 2020, p.56-57).

Existe uma insatisfação com os processos de contratação, que são vistos como burocráticos, lentos e precários, a exemplo da concepção de um dos sindicalistas:

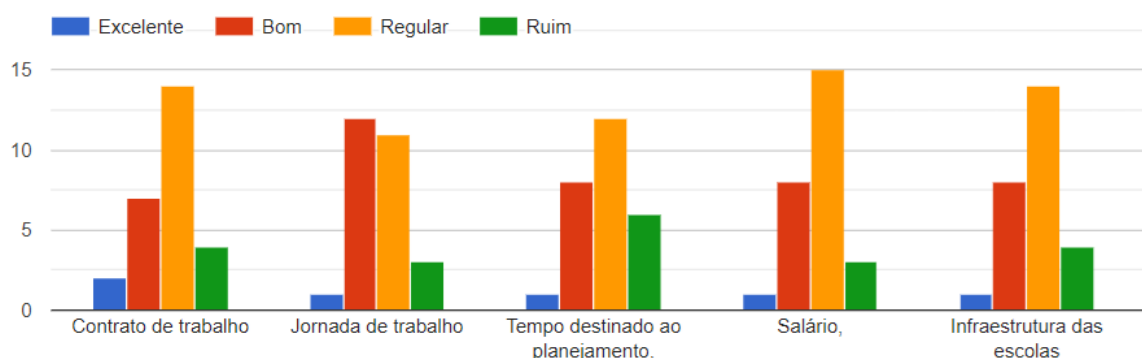
SD9: “As condições contratuais, em referência à estabilidade e benefícios, são péssimas. Péssimo! É humilhante. Os efetivos trabalham com menos pressão, tendo em vista que se sentem mais seguros porque têm estabilidade.”

A insegurança e a falta de estabilidade no emprego também são preocupações constantes. A efetivação de professores e a ausência de concursos na área foram citadas pelos representantes sindicais. Os profissionais sentem que não têm o devido reconhecimento e que suas vozes não são ouvidas nas discussões sobre as condições de trabalho.

Há uma demanda por maior apoio da gestão, reivindicação de melhorias no ambiente de trabalho e necessidade de condições adequadas para atender alunos com deficiência. Isso inclui salas lotadas e a falta de apoio de outros profissionais para consolidar a inclusão, também apontadas como reclamações pelos docentes da Educação Especial.

A carga horária e a questão da "hora-atividade" são aspectos essenciais que impactam diretamente as condições de trabalho dos docentes. Esse tema foi destacado pelos sindicalistas como uma das principais reivindicações da categoria. O Gráfico 3 apresenta as respostas dos sindicalistas sobre as condições oferecidas aos docentes para que possam desempenhar seu trabalho de forma adequada.

Gráfico 3 – Avaliação dos sindicatos referente as condições oferecidas aos professores/profissionais da Educação Especial para realização do seu trabalho



Fonte: Elaborado pelo Google Forms a partir dos dados do questionário

A análise dos dados apresentados no Gráfico 3 revela que, para os sindicatos, as condições oferecidas aos professores e profissionais da Educação Especial são, em sua maioria, consideradas regulares. Aspectos como contrato de trabalho, tempo

destinado ao planejamento, salário e infraestrutura são avaliados dessa forma, com destaque para a questão salarial, que recebe maior atenção. No entanto, a jornada de trabalho é percebida de maneira mais positiva, situando-se entre as classificações de boa e regular na maioria das respostas.

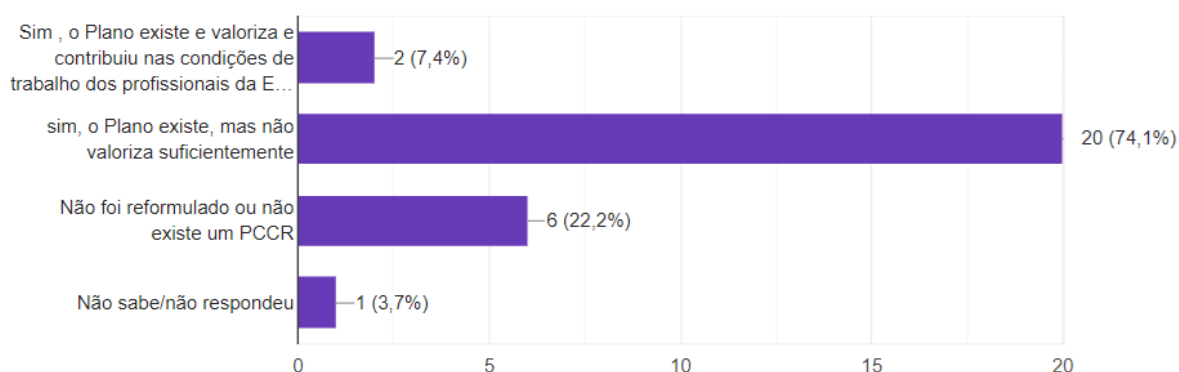
Na questão em que foi abordada a concepção do sindicato em relação aos fatores que mais influenciam as condições de trabalho dos professores e profissionais da Educação Especial, as três questões principais apontadas foram a falta de suporte psicológico aos docentes com 18 respostas, a ausência de formação continuada com 17 apontamento, a infraestrutura inadequada com 16 respondentes, e a ineficiência do PCCR em garantir condições de trabalho aos docentes contratados com 15 respostas.³⁸

Todas as unidades da Federação brasileira comprimiram a meta 18 do PNE (2014-2024), em formular o PCCR, conforme o 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – 2024 divulgado no painel de monitoramento do PNE (2014-2024).

Na abordagem da questão relativa à garantia das condições de trabalho docente nos normativos municipais, a análise visou examinar a efetividade da implementação das garantias das condições de trabalho no contexto do PCCR na perspectiva dos sindicatos.

O Gráfico 4 resume a percepção dos sindicatos sobre a valorização e as contribuições que levam a melhores condições de trabalho para os docentes.

Gráfico 4 – Avaliação dos sindicatos referente valorização e condições de trabalho no PCCR



Fonte: Elaborado pelo Google Forms a partir dos dados do questionário

³⁸ Os participantes poderiam responder a mais de uma alternativa.

A maioria dos entrevistados, 22 sindicalistas, afirmou que, na região sindical em que atuam, foi aprovado ou atualizado o PCCR para os profissionais da educação. No entanto, 20 participantes destacaram que, embora o plano esteja em vigor, ele não é considerado suficiente para garantir a valorização adequada desses profissionais; os demais não souberam responder.

Na análise das respostas sobre as atribuições dos professores e profissionais da Educação Especial que geram situações desgastantes e desafios profissionais, a responsabilidade de garantir a inclusão e o atendimento adequado aos alunos com deficiência foi a mais mencionada pelos representantes sindicais, com 19 respostas.

Essa atribuição reflete a pressão constante enfrentada pelos profissionais da educação para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, muitas vezes sendo os únicos responsáveis por sua inclusão. A falta de recursos e materiais, aliada à responsabilização pelo sucesso da inclusão escolar, resulta em desgastes físicos e emocionais para os docentes. Essa realidade é corroborada por Stockmann (2020), que afirma: “Os docentes acabam por se sentir culpados, ou, na melhor das hipóteses, com uma sensação de impotência frente às metas projetadas pelos órgãos governamentais. Isso acarreta desmotivação com a profissão, cansaço e adoecimento” (Stockmann, 2020, p. 98).

A elaboração de relatórios individuais foi apontada como um fator desgastante por 16 participantes. Apesar de serem importantes como dispositivos de acompanhamento do progresso dos alunos, esses relatórios representam uma forma de intensificação do trabalho dos docentes da Educação Especial. As adequações constantes de materiais didáticos foram mencionadas por 15 entrevistados como uma das situações mais desgastantes da função. Essa tarefa é considerada um fator de intensificação do trabalho, pois exige tempo de estudo e planejamento – tempo que, frequentemente, os docentes não têm garantido em seus contratos temporários.

Além disso, os materiais essenciais para realizar as adequações e adaptações das atividades que atendem às demandas educacionais dos alunos com deficiência muitas vezes não estão disponíveis para esses profissionais. Em várias ocasiões, o próprio docente precisa adquiri-los com recursos próprios.

De acordo com Scaramuzza (2015), quando as políticas de inclusão não são efetivadas conforme o previsto na lei, isso pode gerar um mal-estar entre os docentes.

Esse incômodo é frequentemente causado pela falta de recursos e materiais adequados, o que, por sua vez, dificulta a realização de um trabalho de qualidade.

A interação com equipes multidisciplinares, citada por 13 participantes como um fator desgastante na função dos docentes da EE, evidencia a importância da colaboração entre os envolvidos no desenvolvimento dos alunos, mas também representa um desafio que exige a garantia de formação continuada em serviço para todos os envolvidos na inclusão dos alunos público-alvo da educação especial.

Por fim, a relação com pais e responsáveis, mencionada por 14 entrevistados, revela a necessidade de diálogo e envolvimento das famílias, que pode ser tanto uma fonte de apoio quanto um fator de desgaste emocional para esses docentes. Portanto, é importante garantir suporte psicológico aos profissionais. Essa combinação de atribuições resulta na complexidade do trabalho docente na Educação Especial sob a perspectiva inclusiva, com os desafios que os profissionais enfrentam diariamente.

Pode-se inferir que, na perspectiva dos sindicalistas sobre as condições de trabalho dos docentes da Educação Especial, existe um cenário complexo, marcado por avanços, mas também por desafios significativos. Apesar dos progressos alcançados no estado de Mato Grosso do Sul, como a implementação do Piso Salarial Nacional e a conquista de 1/3 de hora-atividade na rede estadual e em alguns municípios, a realidade para muitos docentes ainda é de precariedade e insegurança, especialmente em municípios que não cumprem as legislações vigentes, evidenciado pelo elevado número de contratações temporárias em comparação ao número de docentes efetivos.

Os dados analisados indicam que, embora o PCCR esteja presente em todos os municípios, os sindicatos apontam que isso não é suficiente para garantir a valorização e as condições de trabalho adequadas para os professores da Educação Especial. Isso ocorre porque muitos docentes são contratados temporariamente e, portanto, não têm garantias de usufruir dos benefícios previstos nesse normativo. Além disso, a pressão para atender às demandas de inclusão, aliada à falta de recursos e suporte, intensifica o desgaste profissional. As atribuições relacionadas à elaboração de relatórios, adequação de materiais e interação com responsáveis e equipes multidisciplinares evidenciam a complexidade e as exigências do trabalho docente na Educação Especial.

Em suma, a análise das respostas dos sindicalistas evidencia a urgência de cumprir a Meta 18 do PNE (2014-2024), que estabelece que 90% dos docentes da Educação Especial nas escolas regulares ingressem na carreira por meio de concursos. É fundamental promover a formação continuada que articule teoria e prática na área de inclusão, favorecendo o aprimoramento profissional. Além disso, é essencial garantir que os docentes tenham 1/3 da carga horária destinada ao planejamento e à adequação de materiais pedagógicos. Também é necessário oferecer suporte psicológico e melhorar a infraestrutura das escolas, para que esses profissionais possam desenvolver seu trabalho de forma eficaz.

Os representantes dos sindicatos municipais de Mato Grosso do Sul confirmam que as dificuldades enfrentadas por esses profissionais devem ser traduzidas em ações concretas por parte das gestões municipais, garantindo, assim, não apenas a valorização da profissão, mas também a qualidade do ensino oferecido aos alunos com deficiência. Essa perspectiva é corroborada por Mufarrej *et al.* (2024, p. 3190), segundo os quais “[...] a escola, para ser inclusiva, deve permear ações que qualifiquem o processo de ensino e aprendizagem, buscando a valorização profissional dos educadores e promovendo a formação inicial e continuada que venha colaborar com os processos de aprendizagem dos estudantes”.

A mobilização e o fortalecimento do sindicato são caminhos potenciais para promover mudanças e garantir melhores condições de trabalho docente.

Na próxima seção, apresenta-se a composição do perfil sociodemográfico dos docentes da Educação Especial no estado. Para a análise, foram considerados: dados demográficos e atributos pessoais, como sexo, idade, estado civil, etnia, número de filhos e deficiências; contexto de trabalho, incluindo carga horária, número de alunos atendidos, atribuição funcional e tipo de vínculo; e formação, como nível de escolaridade, cursos de pós-graduação e formação continuada.

É fundamental investigar as transformações no perfil do professor e avaliar em que medida a percepção sobre esse profissional reflete a realidade da profissão (Carvalho, 2018). Esse tipo de análise é essencial para compreender a situação dos docentes, contribuindo, assim, para a formulação de políticas educacionais mais eficazes (Ramos, 2020).

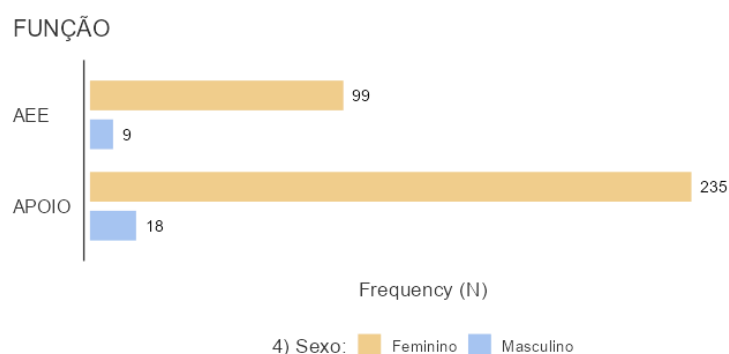
5.2 Atributos pessoais dos docentes da Educação Especial em Mato Grosso do Sul

Os atributos pessoais dos participantes, docentes da Educação Especial nos onze extratos da amostra estratificada, serão apresentados com base em suas características funcionais. O estudo analisa 361 indivíduos, selecionados conforme o procedimento amostral descrito anteriormente.

A maioria dos professores e profissionais da Educação Especial na amostra analisada é composta por mulheres, representando 92,5% (334) do total, enquanto 7,5% (27) são do sexo masculino, conforme demonstrado no Gráfico 6. Esses dados são relevantes para investigar as repercussões da dupla jornada nas condições de vida dessas professoras. Zibetti e Pereira (2010) concluem que a dupla jornada enfrentada por essas docentes evidencia as limitações de suas condições de trabalho. Quando combinadas com a divisão desigual das responsabilidades domésticas e a falta de serviços públicos adequados às mães trabalhadoras, essas condições impactam negativamente suas vidas e a qualidade do trabalho docente.

Ao examinar a distribuição por gênero em cada função, observa-se que a função de AEE apresenta o menor número de profissionais do sexo masculino, com apenas 9 homens, em contraste com os professores de apoio, que incluem 18 homens e 235 mulheres, conforme ilustrado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Distribuição da amostra nas funções dos professores e profissionais da Educação Especial, de acordo com o sexo



Fonte: Elaborado pela autora por meio do *software* Javomi (2024)

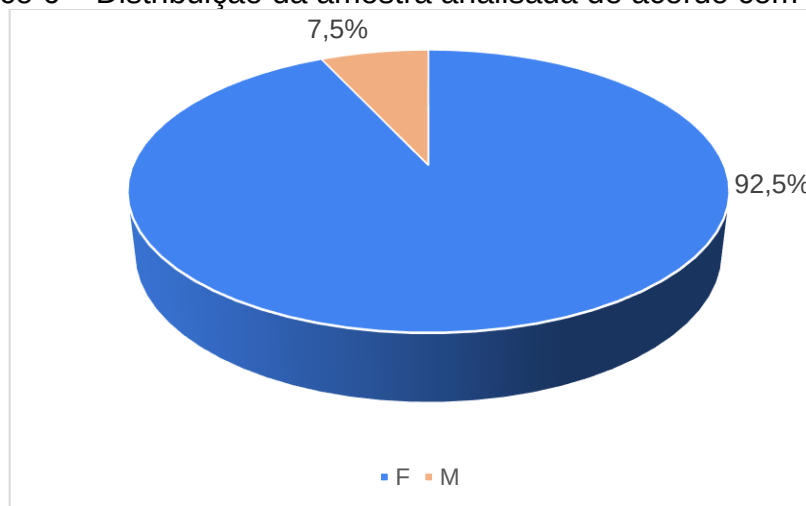
Na sinopse divulgada pelo Censo Escolar de 2023, observou-se que, em Mato Grosso do Sul, 78,4% (26.715) dos docentes na educação básica são mulheres,

enquanto 21,6% (7.374) são homens. Esses números refletem uma divisão significativa na representatividade de gênero entre os profissionais de ensino na região.

Ao analisar a amostra em questão, encontrou-se um cenário semelhante, em que a grande maioria dos professores, profissionais de apoio e do AEE são do sexo feminino, totalizando 92,5% (334), em contraste com 7,5% (27) de profissionais do sexo masculino, conforme evidenciado no Gráfico 6. A predominância de mulheres na amostra reflete um padrão consistente com a distribuição de gênero na profissão docente no Brasil, onde 79,5% dos profissionais são mulheres, enquanto 20,5% são homens (Censo Escolar/Inep, 2023).

Dessa forma, pode-se estabelecer uma comparação lógica e estatística entre os dados do estado e os da amostra analisada, destacando a similaridade na predominância de mulheres como profissionais da educação, tanto no cenário mais amplo do estado e do Brasil quanto na especificidade da amostra dos professores e profissionais da Educação Especial em Mato Grosso do Sul.

Gráfico 6 – Distribuição da amostra analisada de acordo com o sexo

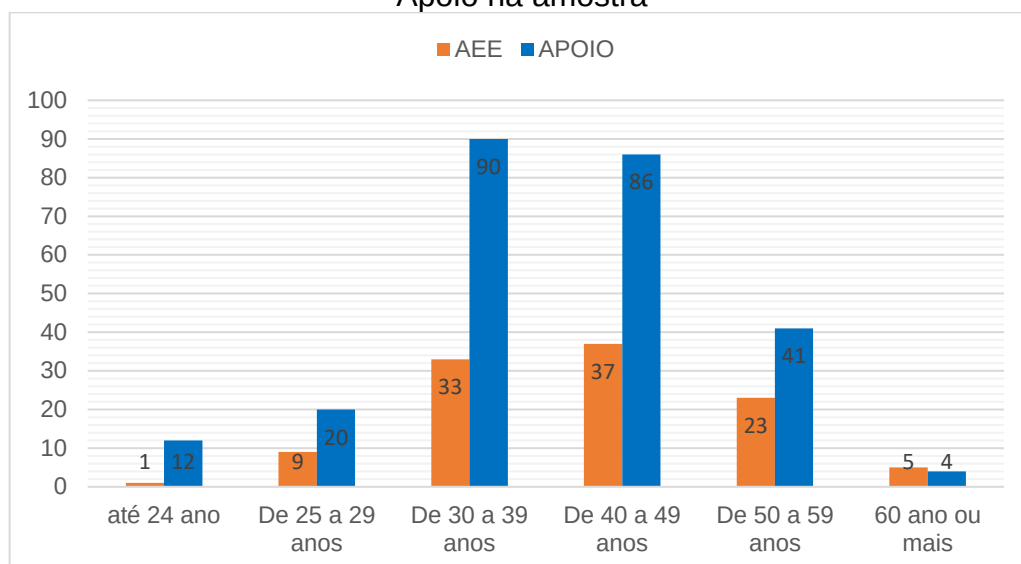


Fonte: Elaborada pela autora no Excel (2024)

Em relação às idades dos professores e profissionais de Educação Especial na amostra apresentada no Gráfico 7, destaca-se que a maioria desses indivíduos, tanto na função de professor do AEE quanto como professores/profissionais de apoio, estão concentrados na faixa etária de 30 a 49 anos. Por outro lado, há uma menor presença de profissionais com mais de 60 anos nesses grupos.

Na faixa etária inferior a 24 anos, identificou-se o menor número de profissionais da sala multifuncional, com apenas um indivíduo atuando como professor do AEE.

Gráfico 7 – Distribuição por faixa etária de idade dos Profissionais do AEE e de Apoio na amostra



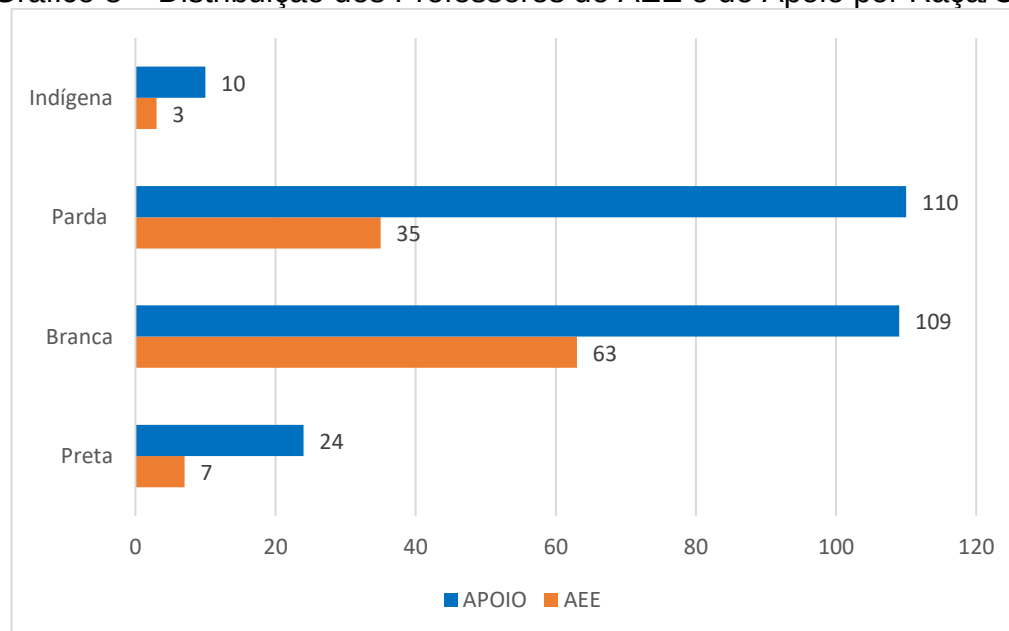
Fonte: Elaborada pela autora no Excel (2024)

Essa situação levanta questões sérias, corroboradas por diversos pesquisadores, a respeito do aumento previsto no número de aposentadorias na categoria nas próximas décadas (Ramos, 2020). Tal cenário enfatiza a urgência da formação de novos educadores para suprir as lacunas deixadas pelos profissionais aposentados. Esse desafio atual poderá ser agravado no futuro, conforme evidenciado pelos dados do Censo da Educação Superior de 2023, que indicam uma baixa procura dos jovens por cursos de licenciatura, com exceção da pedagogia. Isso resulta em um elevado número de vagas ociosas e em uma diminuição no número de professores formados, preocupação compartilhada pela diretora de Formação de Professores da Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Marcia Serra Ferreira, que afirma: “O apagão das licenciaturas é uma realidade que nos preocupa”.³⁹

³⁹ Matéria de Christina Queiroz publicada na revista da FAPESP, edição 332, de outubro de 2023. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/revista/ver-edicao-editorias/?e_id=478. Acesso em: 16 nov. 2024.

Na análise da composição racial dos professores e profissionais, observa-se no Gráfico 8 que a maioria dos professores do AEE é composta por pessoas brancas, enquanto na função de professores/profissionais de apoio predominam as pessoas pardas, com uma pequena diferença em relação às pessoas brancas.

Gráfico 8 – Distribuição dos Professores do AEE e de Apoio por Raça/Cor



Fonte: Elaborada pela autora no Excel (2024)

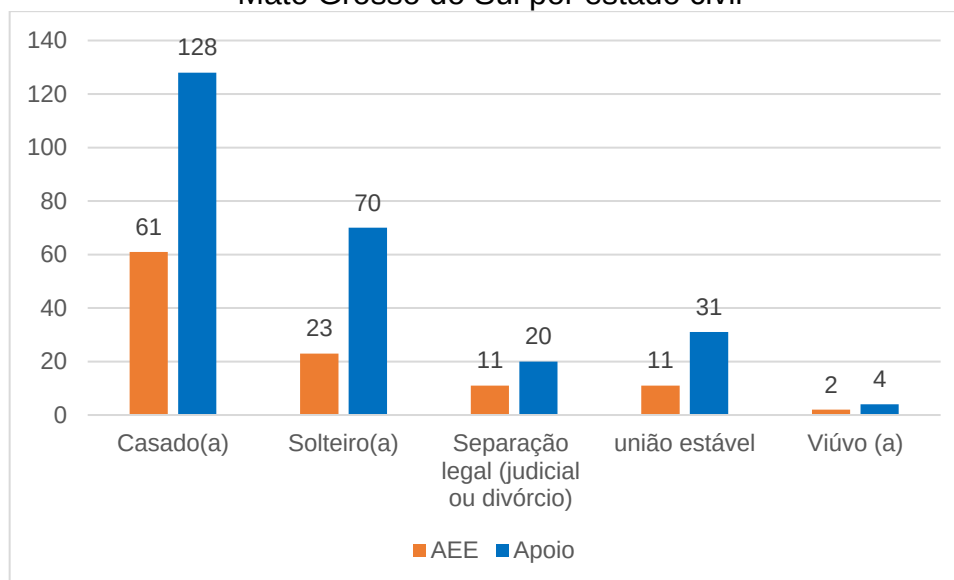
Um dado interessante é que apenas três pessoas se declararam indígenas na função do AEE e 10 na função de apoio, o que não condiz com a proporção da população indígena de Mato Grosso do Sul, a terceira maior do Brasil. Isso evidencia a falta de formação de professores indígenas para atuarem nas escolas indígenas com alunos com deficiência.

O segundo grupo mais numeroso entre os profissionais do AEE é o dos pardos, enquanto na função de apoio predominam os profissionais de cor branca. Por outro lado, os indígenas representam a categoria racial com menor representatividade na amostra analisada, seguidos pelas pessoas pretas/negras, um cenário semelhante ao divulgado pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2023, que aponta que 51% dos docentes se declaram de cor branca e 42,7% de cor preta ou parda.

O estado civil mais prevalente entre os professores e profissionais da Educação Especial é o de casados (as), seguido pelos solteiros (as), em ambas as funções

profissionais. Por outro lado, os viúvos (as) são a minoria, com apenas duas pessoas na função do AEE e quatro na função de apoio, conforme ilustrado no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Distribuição dos professores e profissionais da Educação Especial em Mato Grosso do Sul por estado civil



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ao comparar os dados desta pesquisa com os resultados do estudo de Oliveira e Vieira (2010), referente à pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, observa-se a mesma tendência na constituição do perfil de estado civil, com predomínio de casados(as) com filhos, seguidos pelos solteiros(as).

A Tabela 13 apresenta a quantidade de filhos dos respondentes do questionário. Destaca-se que uma maioria significativa dos professores e profissionais em ambas as funções tem 2 filhos, totalizando 128 docentes na amostra. A quantidade de participantes sem filhos é de 82 pessoas, enquanto apenas dois docentes de apoio têm 5 filhos.

Tabela 13 – Distribuição do número de filhos em cada função

Função	0 filhos	1 filho	2 filhos	3 filhos	4 filhos	5 filhos
AEE	29	20	43	15	1	0
Apoio	53	68	85	41	4	2
Total	82	88	128	56	5	2

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Considerando que a maioria dos docentes da Educação Especial em Mato Grosso do Sul é do sexo feminino e possui um ou mais filhos, esse é um fato importante a ser considerado na análise das condições de trabalho docente:

Um elemento importante a ser considerado na reflexão sobre a maternidade/paternidade dos docentes é que de maneira geral a condição de pais/mães é atravessada pelo exercício da profissão, pois devido aos deslocamentos necessários para o local de trabalho, os filhos dos docentes “são criados com os outros”, pois muitas vezes esses profissionais deixam seus filhos no início da semana e só retornam a vê-los no final de semana. Essa situação de afastamento do dia-a-dia familiar é revelada como uma situação que causa ansiedade e preocupação nos professores. (Ramos, 2020, p. 176).

Os docentes desta pesquisa que possuem filhos representam 77% (279) do total de participantes. Esse percentual, relacionado à paternidade/maternidade entre os docentes, é superior ao encontrado por Oliveira e Vieira (2010), que indicaram que 67% dos professores entrevistados afirmaram ter filhos.

O estudo de Ramos (2020), que investigou as condições de trabalho docente em escolas rurais no Território Piemonte da Diamantina, na Bahia, revelou que 86,6% dos professores entrevistados possuíam mais de um filho. Esse percentual é maior do que o apresentado nesta pesquisa, o que pode ser justificado pelas diferenças nas regiões geográficas e locais de domicílio dos participantes de ambas as pesquisas.

Conforme Matijascic (2017), em seu estudo sobre as condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remunerações de professores da Educação Básica no Brasil: “Os professores, ao contrário dos indicadores para a população ocupada, possuem maior tendência a ter filhos em regiões rurais, no Norte, onde as diferenças são muito perceptíveis, e no Centro-Oeste, com diferenças menos pronunciadas”. Na região Centro-Oeste, em áreas rurais, 43,5% dos professores possuem filhos, o maior índice do país segundo Matijascic (2017). Essas áreas são caracterizadas por um povoamento mais esparsa e atividades econômicas relacionadas ao setor primário, o que é comum em muitos municípios de Mato Grosso do Sul (Matijascic, 2017, p. 13).

Esses dados evidenciam a prevalência da paternidade/maternidade entre os docentes da Educação Especial em Mato Grosso do Sul, bem como levantam questões importantes sobre como essa realidade pode influenciar as condições de trabalho e a dinâmica profissional no contexto educacional.

Ao questionar no questionário "Você é uma pessoa com deficiência?" e "Você tem parentesco com uma pessoa com deficiência?", a primeira pergunta foi respondida positivamente por apenas 3,3% (12 pessoas). Entre essas, havia três docentes com deficiência visual, dois com deficiência auditiva, um com bipolaridade e esquizofrenia, um com Transtorno de Personalidade Borderline (TPB) e Transtorno Opositor Desafiador (TOD), um com dislexia, dislalia e disgrafia, um com fibromialgia e três docentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁴⁰.

A segunda pergunta foi respondida por 104 pessoas (28,8%) que possuem parentesco com indivíduos com deficiência, abrangendo graus de parentesco como filhos(as), pais, irmãos, tios, sobrinhos, primos, sogros e cunhados. De acordo com o Censo Escolar de 2023, no Brasil, apenas 0,35% dos professores da Educação Básica são docentes com deficiência. No estado de Mato Grosso do Sul, esse índice é ainda menor, representando apenas 0,26%, o que equivale a 92 docentes em um total de 34.089. Esses números indicam que as políticas de inclusão ainda não estão gerando os resultados esperados em termos de inclusão educacional e social.

Ter uma relação familiar com pessoas com deficiência pode proporcionar aos docentes que trabalham com o público-alvo da Educação Especial maior empatia e compreensão das necessidades individuais dos alunos. No entanto, essa conexão pode levar os docentes a se envolverem profundamente em suas funções, gerando uma necessidade ainda maior de suporte psicológico para lidar com as frustrações relacionadas ao trabalho e às condições oferecidas para alcançar a inclusão desejada. Essa questão foi destacada por 66,7% (18 participantes) dos 27 sindicalistas entrevistados na pesquisa realizada com os SIMTEDs, evidenciando a urgência de recursos que promovam o bem-estar desses profissionais e a eficácia de sua atuação.

Quando se considera a inclusão de docentes com deficiência junto aos alunos com deficiência, isso representa mais do que uma simples demonstração de que a inclusão está avançando, ainda que de forma lenta; trata-se de uma maneira poderosa de incentivar esses estudantes a acreditarem em sua capacidade de superar barreiras e alcançar sucesso nos estudos e em futuras profissões. Essa trajetória torna-se significativa quando os alunos recebem o suporte necessário, fortalecendo sua

⁴⁰ Transtorno de Personalidade Borderline (TPB), bipolaridade, esquizofrenia, transtorno opositor desafiador (TOD), não são considerados deficiência na legislação brasileira, são transtornos psiquiátricos, mas esses transtornos foram considerados pelos respondentes como resposta à pergunta.

autoconfiança e ampliando suas oportunidades. Os efeitos positivos que esses profissionais exercem como modelos para os alunos são inegáveis.

O número ínfimo de docentes com deficiência atuando na educação exige uma reavaliação das políticas públicas de inclusão, formação superior e acesso ao mercado de trabalho para pessoas com deficiência. A predominância feminina no campo da Educação Especial destaca a representatividade das mulheres nesse setor. No entanto, a falta de diversidade étnico-racial, com pouca presença de professores indígenas e negros, além da ausência de professores com deficiência na amostra, reflete uma lacuna na formação e inclusão desses profissionais, ressaltando a necessidade de políticas mais inclusivas e representativas.

A próxima seção aborda a formação dos docentes da Educação Especial em Mato Grosso do Sul. De acordo com a PNEPEI, os professores que atuam no AEE devem ter formação em cursos de Licenciatura em Educação Especial ou em outros cursos de licenciatura, além de programas de aperfeiçoamento. Por outro lado, não existe uma regulamentação que defina uma formação mínima para o profissional de apoio que atua nessa área. A Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010 descreve as funções e o papel do profissional de apoio na educação especial. Dois pontos tratados nessa nota técnica são importantes para a análise das condições de trabalho docente:

Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno. O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola. (SEESP/GAB nº 19/2010, s.p.).

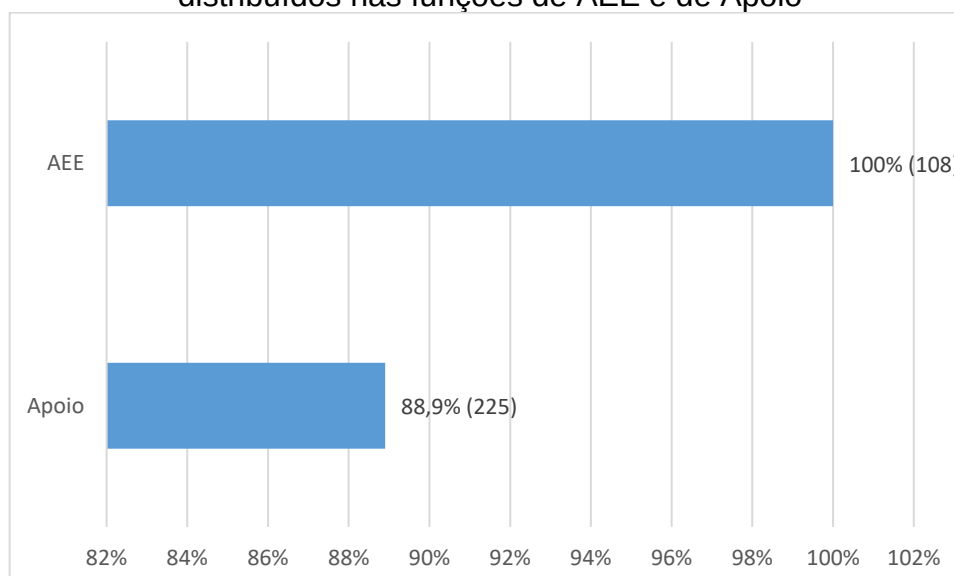
O profissional de apoio, muitas vezes, acaba sendo o único responsável por adequar as atividades para o aluno com deficiência. No entanto, isso contraria as orientações estabelecidas na nota técnica, que enfatizam a importância de uma atuação colaborativa entre o profissional de apoio, o professor regente e o docente do AEE. Essa colaboração é fundamental para garantir que as adequações atendam às necessidades do estudante. Essas questões de análise, relacionadas às atribuições dos docentes da Educação Especial, serão discutidas nas próximas seções.

5.3 Formação dos docentes da Educação Especial em Mato Grosso do Sul

Nesta seção, serão apresentados e descritos os cursos de graduação e pós-graduação frequentados pelos professores e profissionais, bem como os programas de formação continuada concluídos na área de educação inclusiva por eles. Além disso, será abordado o tipo de instituição de ensino superior onde esses cursos foram realizados, com distinção entre instituições públicas e privadas.

Ao analisar o percentual de professores e profissionais que possuem curso superior na função de AEE, todos atendem aos requisitos de graduação estabelecidos pela legislação. No entanto, no caso dos professores/profissionais de apoio, 88,9% (225) possuem curso superior, enquanto 11,1% (28) não são graduados, o que reflete a prática comum em muitos municípios do estado de contratar estagiários para desempenhar essa função, conforme evidenciado no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Quantitativo de professores e profissionais com curso superior distribuídos nas funções de AEE e de Apoio



Fonte: Elaborado pela autora no Excel (2024)

Ao analisar a Tabela 14, referente aos cursos de pós-graduação na função de AEE, observa-se que três (3) professores declararam não ter feito pós-graduação, indicando que provavelmente assumiram a função com base em cursos de formação continuada na área. Em relação aos cursos de mestrado e doutorado, nota-se um número muito reduzido de professores/profissionais da EE que tiveram a oportunidade de prosseguir seus estudos em níveis superiores, com apenas nove (9) possuindo

mestrado, quatro (4) com doutorado e três (3) docentes com pós-doutorado. O número de docentes sem pós-graduação é de 13% (47). Esses dados estão detalhados na Tabela 14 para uma visualização mais clara e precisa.

Tabela 14 – Dados dos professores e profissionais em relação a graduação e pós-graduação

Função	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-doutorado	Não possui pós
AEE	108	102	2	1	0	3
Apoio	225	196	7	3	3	44
Total	333	298	9	4	3	47

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Ao analisar os cursos frequentados em relação ao tipo de rede de ensino, conforme os dados apresentados na Tabela 15, observa-se que, no nível de graduação, a maioria dos cursos foi realizada de forma presencial, principalmente em instituições privadas. Por outro lado, para a especialização, a grande maioria optou pelo ensino a distância (EAD) em instituições privadas. Em relação ao mestrado, a maioria dos cursos foi realizada de forma presencial em instituições públicas, enquanto no doutorado, três foram realizados de forma presencial – dois em instituições públicas e um de forma semipresencial em instituição privada.

Tabela 15 – Modalidade e rede de ensino referente à formação dos professores e profissionais

Curso	Presencial	Semipresencial	EAD	Público	Privado
Graduação	140	75	118	143	190
Especialização	87	56	155	98	200
Mestrado	7	1	1	6	3
Doutorado	3	1	0	2	2

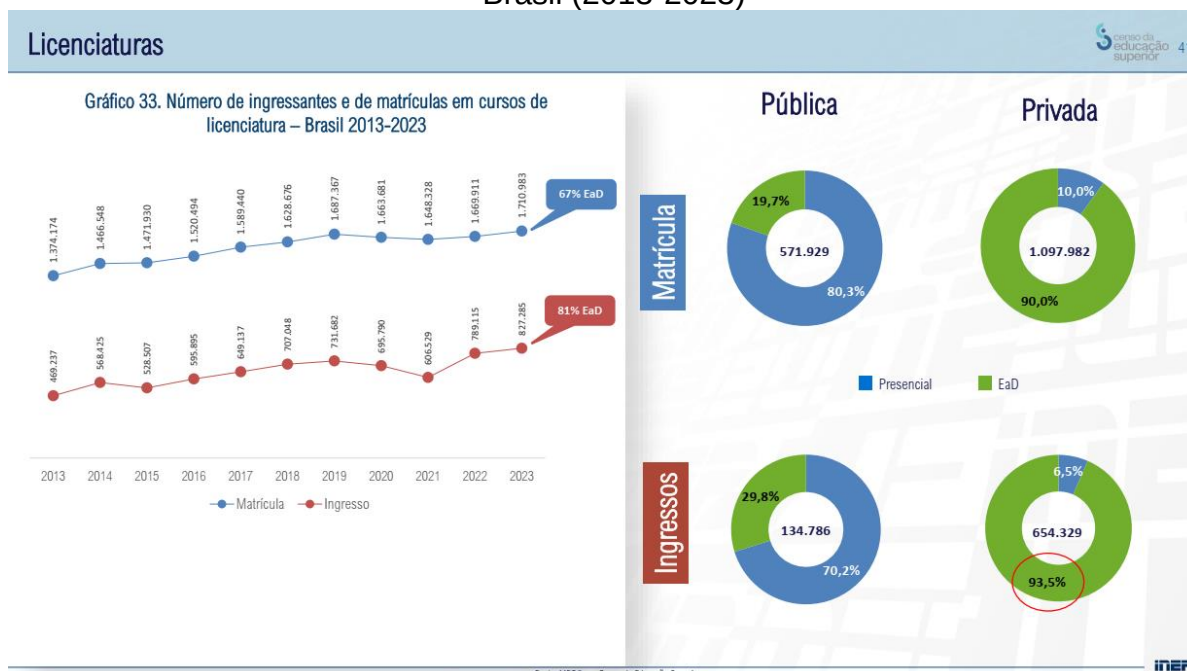
Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Os dados analisados seguem a tendência observada no Brasil, com um aumento crescente de matrículas em cursos de EAD em instituições privadas. Segundo o Censo do Ensino Superior de 2023, apresentado na Figura 10 e divulgado pelo Inep em coletiva de imprensa em 3 de outubro de 2024, observa-se uma evolução quase exponencial no número de cursos de graduação a distância no Brasil entre 2000 e 2023. Nos últimos cinco anos, o crescimento dos cursos de EAD foi superior a 232%.

Em relação às matrículas em cursos de licenciatura em 2023, as matrículas em cursos a distância prevaleceram, representando 67% (290.867) do total de 1.710.983 matrículas realizadas em licenciaturas EAD. A maioria das matrículas em cursos de licenciatura foi realizada em instituições particulares, totalizando 1.097.982 matrículas, das quais 90% (988.184) são oferecidas na modalidade EAD.

Em 2023, o número de ingressantes na licenciatura foi de 827.285 alunos, sendo que 80% (ou 670.101 alunos) optaram pelos cursos EAD. Segundo Carlos Moreno, diretor de Estatísticas Educacionais do Inep, esse aspecto é extremamente relevante para que os gestores adotem políticas públicas que reorganizem a formação docente. Nos próximos anos, a maior parte dos docentes será formada por meio de cursos EAD, o que torna necessária uma fiscalização rigorosa sobre a qualidade dessas formações, além de políticas de permanência que incentivem o ingresso em instituições públicas, onde a supervisão é realizada de forma mais eficaz⁴¹.

Figura 10 – Número de ingressantes e matrículas em cursos de licenciaturas no Brasil (2013-2023)



⁴¹ Essas informações foram divulgadas no Censo do Ensino Superior 2023 e divulgada na coletiva a imprensa no dia 03 de outubro de 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/9TU7mdLnceo>. Acesso em: 15 nov. 2024.

Ao analisar o número de matrículas nos cursos de formação de professores para a Educação Especial e Letras Libras, divulgado no Censo do Ensino Superior de 2023, observa-se um aumento aproximado de 22,2% nas matrículas entre os anos de 2022 (25.875 matrículas) e 2023 (31.636 matrículas). Esse crescimento pode ser atribuído aos esforços implementados pelo governo atual durante esse período, como, por exemplo, o Parfor Equidade, que ofereceu 1.790 vagas em 32 cursos de licenciatura em Educação Especial Inclusiva para professores sem formação ou como segunda licenciatura. Conforme o Edital nº 23/2023 (CAPES, 2023), as propostas selecionadas no estado do MS, foram das seguintes universidades: UEMS, com 30 vagas para a Licenciatura Intercultural Indígena; UFGD, com 40 vagas para a Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e 30 vagas para a Licenciatura em Educação Quilombola; e UFMS, com 30 vagas para o curso de Educação Bilíngue de Surdos.

Para a região, essa é uma oportunidade de formar professores para essas áreas de Educação Especial Inclusiva, que, muitas vezes, não têm a chance de buscar formação em outras regiões do país que oferecem essa licenciatura. Essa formação é fundamental para promover a inclusão e a diversidade, contribuindo para uma educação mais equitativa e de qualidade no estado sul-mato-grossense.

Quanto às atividades formativas realizadas na forma de “formação continuada” na área de atuação, observa-se que 88,9% (321) docentes⁴² afirmaram já ter participado de cursos nesse formato, enquanto 11,1% dos docentes declararam não ter participado, totalizando 40 profissionais, conforme Gráfico 11. Os três motivos mais citados para não terem participado foram a falta de tempo, recursos financeiros e dificuldades de locomoção. Em relação aos custos financeiros para participar de cursos de formação na área, 60,4% (196) dos entrevistados afirmaram sempre ou às vezes, essa formação teve custos financeiro.

⁴² Ao apresentar as informações relacionadas à formação continuada, considera-se um total de 321 docentes que responderam às perguntas sobre esse tema. Assim, para os cálculos percentuais, esse número representa 100% da amostra.

Gráfico 11 – Percentual de professores e profissionais participantes em formação continuada na área de Educação Especial⁴³

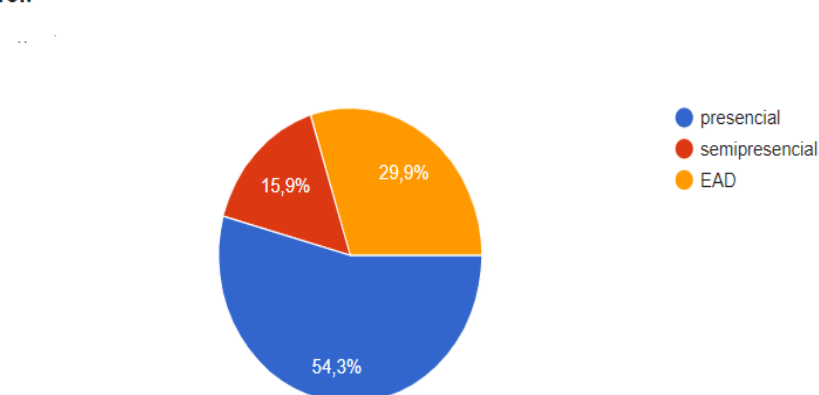


Fonte: Elaborado pelo Google Forms com os dados do questionário

A participação nos cursos de formação continuada ocorreu principalmente de forma presencial, com 54,3% (174) dos professores e profissionais optando por essa modalidade, seguida pela participação em EAD, escolhida por 29,9% (96) dos participantes, como indicado no Gráfico 12. Essas formações continuadas foram conduzidas pela SED/MS ou pelas secretarias municipais, ou diretamente nas escolas onde os profissionais atuam, conforme as informações fornecidas no questionário.

Gráfico 12 – Percentual nas modalidades frequentados nos cursos de formação continuada pelos professores e profissionais

2) A maioria dos cursos de formação continuada específico de sua função foi:



Fonte: Elaborado pelo Google Forms com os dados do questionário

⁴³ Cabe salientar que os cursos e formação continuada no contexto era de cursos de até 40 horas.

Conforme o Painel da Educação Inclusiva no Brasil, 55,7% dos professores que atuam no AEE não possuem formação continuada em educação especial. Entre os professores regentes, essa taxa é alarmante, alcançando 94,2%. Esse índice é preocupante, uma vez que, em conformidade com as diretrizes determinadas pela Resolução nº 02/2001 (Brasil, 2001) e pela Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009), os docentes do AEE são considerados gestores da inclusão escolar, enquanto os professores regentes (os capacitados) têm a responsabilidade de identificar as necessidades dos alunos e adaptar as estratégias pedagógicas conforme as demandas apresentadas. A ausência de uma formação adequada compromete ainda mais o processo e a efetivação da inclusão⁴⁴.

Isso destaca a necessidade de aprofundar a discussão sobre os motivos pelos quais os docentes regentes não têm acesso a uma formação continuada que envolva questões sobre inclusão, considerando que os normativos brasileiros, como o Decreto nº 8.752/2016 e a Lei nº 14.817/2024, garantem aos professores o direito a uma formação continuada sem custos e sem prejuízos, reconhecendo a importância desse processo para a valorização dos profissionais da educação básica. O Decreto nº 8.752/2016, que integra a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, enfatiza a necessidade de expandir a oferta de cursos de formação inicial e continuada, alinhando-se à Meta 15 do PNE 2014-2024.

Além disso, a Lei nº 14.817/2024 estabelece diretrizes que garantem condições adequadas de trabalho e a obrigatoriedade do Estado em promover a formação contínua, essencial para a implementação de escolas inclusivas, conforme preconizado pela UNESCO. A LDBEN/1996 e o PNE (2014-2024) complementam essa visão ao enfatizar a formação de professores, tanto na graduação quanto em serviço, como parte integrante do processo educativo. O Decreto nº 7.611/2011 reforça essa responsabilidade do Estado, estabelecendo a necessidade de recursos pedagógicos e de formação especializados para atender à diversidade no ambiente escolar, evidenciando o compromisso com a educação inclusiva.

Dessa forma, fica claro que a formação continuada é um direito fundamental dos educadores, vital para a qualidade da educação no país.

⁴⁴ Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

Dos participantes, 83,5% (268) dos docentes afirmaram que a Secretaria de Educação planeja a formação continuada para suas funções, enquanto apenas 16,5% (53) disseram que essa formação não é oferecida ou não souberam responder. Quando questionados sobre a participação na elaboração da pauta e dos conteúdos da formação continuada promovida pela Secretaria de Educação, 48,8% (157) dos entrevistados afirmaram que nunca foram convidados. Por outro lado, 29,9% (96) disseram que sempre receberam esse convite, enquanto os demais responderam que raramente ou apenas algumas vezes foram convidados.

Quanto ao planejamento de formação continuada pela escola onde atuam, 63,5% (204) dos docentes afirmaram que essas formações são oferecidas sempre ou frequentemente, 11,9% (38) disseram que nunca foi oferecida, e 24,7% (79) afirmaram que os cursos são raramente disponibilizados pela escola.

Em relação à participação na escola, 32,3% (104) dos participantes relataram que nunca foram chamados para participar da elaboração da pauta e do conteúdo oferecidos, um percentual menor em comparação ao das secretarias. Por outro lado, 31,7% (102) afirmaram que sempre são chamados, um percentual maior do que aquele relatado em relação às secretarias. Aqueles que frequentemente são chamados representam 14,9% (48), enquanto 21% (67) relataram ser chamados raramente, percentuais próximos aos registrados para as secretarias.

A participação dos docentes na elaboração da pauta e do conteúdo da formação continuada está intrinsecamente relacionada à autonomia docente e ao respeito pelo seu trabalho. Segundo Diniz-Pereira (2019, p. 67): “Todavia, infelizmente, a ‘formação continuada’ ou ‘contínua’ que conhecemos no Brasil configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais ‘descontínua’ do que propriamente ‘contínua’.”

Essa realidade é corroborada pelas queixas dos docentes relatadas aos sindicatos, que destacam que a formação continuada oferecida aos profissionais da Educação Especial não atende às particularidades e necessidades enfrentadas no dia a dia. Na seção a seguir, serão analisados outros aspectos relacionados às condições de trabalho desses docentes.

5.4 Avaliando as condições de trabalho dos docentes da Educação Especial em Mato Grosso do Sul

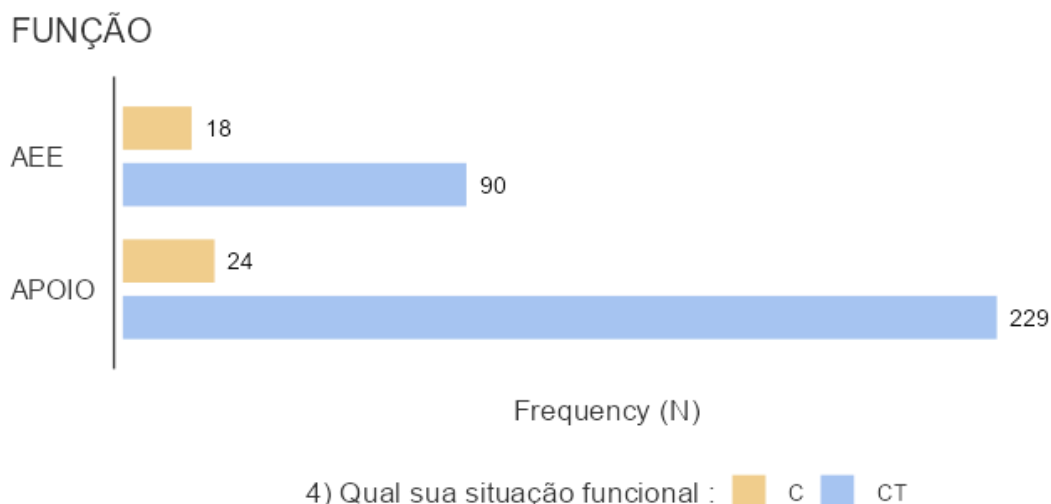
As condições de trabalho dos professores e profissionais da educação abrangem diversos aspectos, como a condição funcional, remuneração, infraestrutura e materiais disponíveis, jornada de trabalho, atividades desempenhadas, número de unidades educacionais em que atuam, satisfação com a carreira e saúde dos profissionais. Nesta seção, apresenta-se uma análise descritiva desses aspectos.

Na amostra analisada, a situação funcional dos professores e profissionais participantes é semelhante ao que foi divulgado pelo INEP no Censo Escolar de 2023 em relação aos profissionais da Educação Básica no estado de Mato Grosso do Sul. Na rede estadual, 69,6% possuem vínculo temporário, enquanto, nas redes municipais, esse percentual é de 52,1%. Na amostra de 361 indivíduos analisada nesta pesquisa, 319 são contratados de forma temporária (CT), o que equivale a 88,4% do total, sendo que, na função de apoio, 90,5% (229) estão nessa situação, e, na função de AEE, o percentual é de 83,3% (90) docentes, conforme apresentado no Gráfico 13.

Esses resultados estão em consonância com as informações obtidas previamente por meio da pesquisa documental em editais para vagas de professores e profissionais da Educação Especial nas escolas básicas sul-mato-grossenses. Esses documentos indicam que a maioria dos profissionais da Educação Especial no estado é contratada de forma temporária.

Essa tendência também é observada por Oliveira e Vieira (2010), que relatam que, na Educação Básica no Brasil, 32% dos docentes não realizaram concurso público para atuar na rede em que trabalham. No entanto, em comparação com a pesquisa em questão, a situação em Mato Grosso do Sul é significativamente mais preocupante. Conforme Ramos (2020), profissionais contratados temporariamente deveriam atender a necessidades transitórias de docentes. No entanto, em algumas redes de ensino, como ocorre em Mato Grosso do Sul com os docentes da Educação Especial, essa modalidade de vínculo se prolonga, resultando em uma precarização crescente das condições de trabalho dos professores.

Gráfico 13 – Situação funcional dos professores e profissionais da amostra analisada



Fonte: Elabora pela autora no software Jamovi (2024)⁴⁵

O aumento do número de contratos temporários na educação básica tem contribuído para a precarização do trabalho docente (Padilha, 2012; Santos, 2022; Castro Neta, 2020; Martins, S., 2011; Moura, 2013; Sequeira, 2010; Moraes, 2021; Matos, 2022; Nominato, 2022; Santos, 2022).

A precarização dos contratos temporários revela uma vulnerabilidade suscetível a abusos políticos, como evidenciado na rede municipal de ensino de Amambai, MS, após as eleições municipais de 2024. Nesse contexto, o prefeito, que não conseguiu eleger seu candidato à sucessão, como forma de represália, rescindiu o contrato de 55 dos 82 professores de apoio de alunos com deficiência. Esse ato evidenciou o desrespeito por esses profissionais, que foram demitidos sem aviso prévio a menos de três meses do término do ano letivo⁴⁶.

Essa situação não apenas compromete a continuidade do atendimento educacional aos alunos, mas também evidencia a precarização das condições de trabalho docente nesse município e o descumprimento da Meta 18 do PNE (2014-2024), que estabelece que 90% dos docentes, até o final do plano, sejam de cargos efetivos. Além disso, há o descumprimento da LDBEN/1996 e da Lei nº 14.817/2024, que determinam que o ingresso na carreira docente deve ser realizado

⁴⁵ Concursados (C); Contrato Temporário (CT).

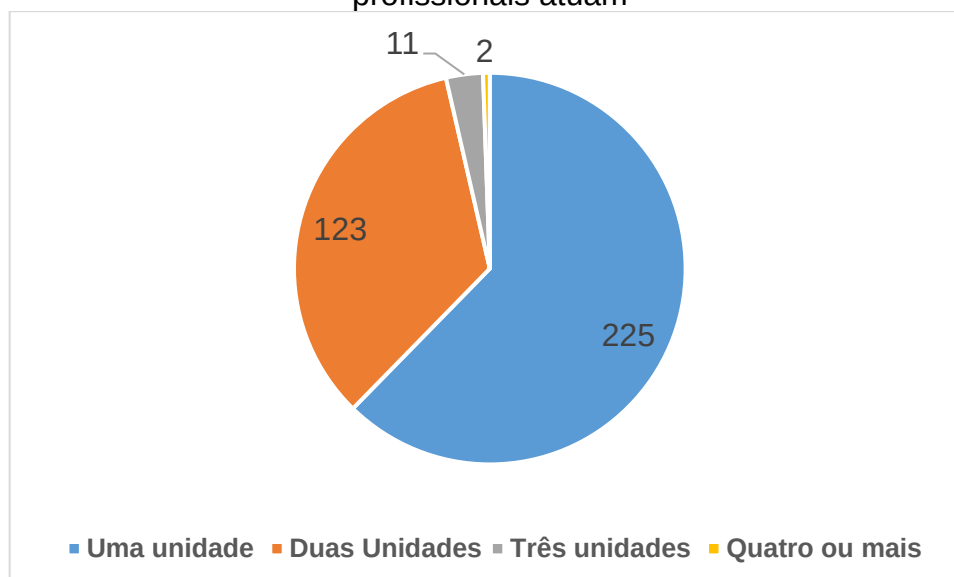
⁴⁶ Disponível em: <https://www.agazetaneWS.com.br/2024/10/10/demissao-de-professores-gera-repercussao-em-amambai-2/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

exclusivamente por concurso público de provas e títulos. A instabilidade e a insegurança geradas por essas práticas recorrentes de contratos temporários não afetam apenas a qualidade da educação e a inclusão, mas também têm implicações diretas sobre a carreira, a saúde mental e o bem-estar dos docentes, reforçando a necessidade de garantir que as políticas públicas de valorização docente se apliquem aos docentes da Educação Especial de Mato Grosso do Sul.

Muitos desses professores e profissionais trabalham em duas ou três unidades escolares, registrando-se todos os tipos distintos de situação funcional. Assim, um mesmo indivíduo que trabalha em duas ou mais formas de contrato foi contado duas vezes ou, em alguns casos, três vezes, quando possui três tipos de contrato (efetivo, contrato temporário e CLT). Da mesma forma, nas redes educacionais em que atuam em mais de uma rede (estadual, municipal, filantrópica, confessional, federal e particular), foi usada a mesma forma de contagem.

Os Gráficos 14 e 15 detalham, respectivamente, a quantidade de unidades educacionais em que os professores e profissionais atuam e a quantidade de professores e profissionais nas diferentes redes educacionais.

Gráfico 14 – Quantidades de unidades educacionais em que os professores e profissionais atuam



Fonte: Elaborado pela autora no Excel (2024)

Conforme o Gráfico 14, os docentes da Educação Especial que atuam em uma única unidade escolar correspondem a 62,3% (225 docentes), enquanto 34,1% (123

docentes) trabalham em duas unidades. Esse cenário é corroborado pelos resultados do estudo de Oliveira e Vieira (2010), no qual 55% dos entrevistados afirmaram trabalhar exclusivamente em uma única unidade educacional, alinhando-se ao que estabelece a Lei nº 14.817/2024. O artigo V dessa lei prevê incentivos à dedicação exclusiva à mesma rede de ensino, preferencialmente à mesma escola.

De acordo com Jacomini, Cruz e Castro (2020, p. 11), a dedicação exclusiva do docente a uma única unidade escolar "corrobora sobremaneira para que o professor possa pensar suas aulas como parte de um projeto político-pedagógico articulado às demandas da comunidade escolar e dedicar-se em termos profissionais integralmente ao processo educativo de uma unidade escolar." Essa forma de vínculo não apenas melhoraria a qualidade do trabalho docente, mas também contribuiria para a valorização profissional e para a qualidade de vida dos educadores.

Ao analisar os planos de carreira em 26 estados e suas capitais, além do Distrito Federal, Jacomini, Cruz e Castro (2020) constataram que são raros os que contemplam a dedicação exclusiva com diferenciação salarial como possibilidade. Essa lacuna evidencia a necessidade de políticas que incentivem essa prática, uma vez que a dedicação exclusiva em uma única escola pode ser um fator crucial para a melhoria das condições de trabalho e para o fortalecimento da educação nas escolas.

De acordo com informações do site do governo do estado de Mato Grosso do Sul, em 2024, 100% dos municípios já contavam com turmas de tempo integral, representando 60,34% (ou 210) das escolas da Rede Estadual de Ensino (REE). No entanto, é essencial investigar se essa expansão impactou as jornadas de trabalho dos docentes e se proporcionou melhores condições de trabalho. A Resolução nº 2/2009 do CNE/CEB recomenda que a jornada de trabalho dos professores seja, preferencialmente, em tempo integral, com um limite máximo de 40 horas semanais. Assim, uma jornada de tempo integral em uma única escola pode ser considerada uma condição adequada para o trabalho dos professores. Jacomini, Cruz e Castro (2020), utilizando o conceito definido pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese, 2007), conceituam a jornada de trabalho como:

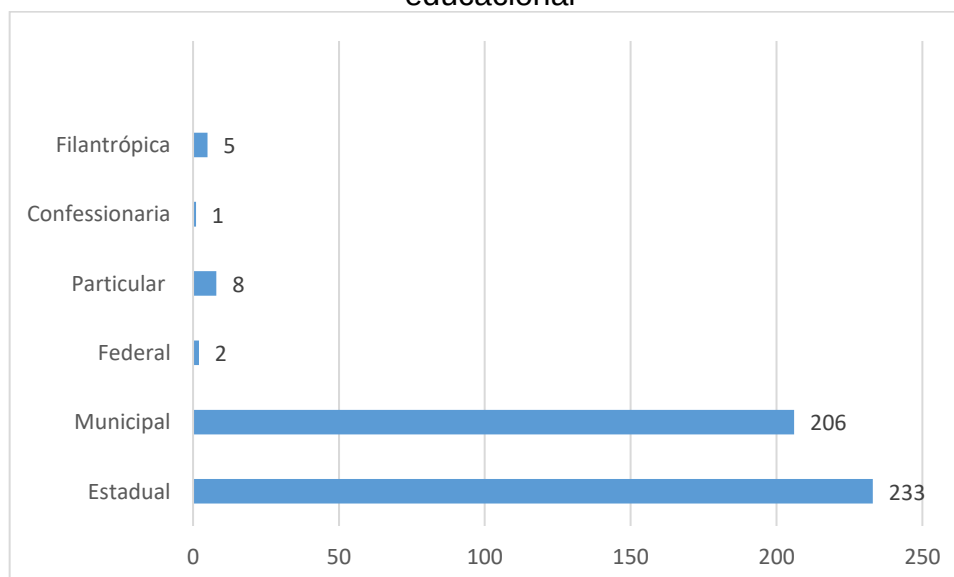
[...] expressão usada para se referir à extensão do trabalho num período estabelecido. A jornada semanal, com indicação de horas diárias de trabalho, é a forma mais comum de estabelecimento de jornada de trabalho em vários países, [...] considerando os trabalhadores de forma geral e não a especificidade dos professores. Historicamente, a jornada de trabalho tem

sido um dos elementos que indica as condições de vida dos trabalhadores, pois diz respeito a quanto tempo o trabalhador dedica à atividade que lhe retribui um salário, condição para sua manutenção, e quanto tempo dedica às atividades com a família e os amigos, ao descanso e ao lazer, fundamentais à constituição de sua humanidade (Jacominni; Cruz; Castro, 2020, p. 07).

No Brasil, de acordo com a Constituição Federal de 1988, a jornada de trabalho não pode exceder oito horas diárias e 44 horas semanais. Em 2013, foi apresentada a Proposta de Emenda Constitucional (PEC 55/2013), que propunha a alteração do artigo 206 da Constituição, com o objetivo de valorizar os profissionais da educação básica. A proposta incluía a inserção desses profissionais no regime de dedicação exclusiva, oferecendo um incentivo de 60% sobre a remuneração, custeado por recursos da União. Infelizmente, essa PEC foi arquivada, o que impediu a implementação das medidas propostas (Jacomini; Cruz; Castro, 2020).

Ao analisar a distribuição dos participantes da amostra por rede de ensino, verifica-se que está concentrada nas redes estaduais e municipais, com uma quantidade significativa, enquanto foi observada uma menor representatividade nas redes federal, confessionais e filantrópicas, conforme o Gráfico 15.

Gráfico 15 – Distribuição dos professores e profissionais da amostra por rede educacional



Fonte: Elaborado pela autora no Excel (2024)

Nos dados apresentados no Gráfico 15, os docentes foram contabilizados em duplicidade ou triplicidade quando exercem atividades em duas ou três redes educacionais distintas. A Tabela 16 apresenta essas situações.

Tabela 16 – Quantitativos de docentes que atuam em mais de uma rede educacional

Redes Educacionais	Quantidade de docentes
Estadual/Confecionária	1
Estadual/Filantrópica	4
Estadual/Municipal	81
Estadual/Municipal/Particular	2
Estadual/Particular	4
Municipal/Filantrópica	1
Particular/Filantrópica	1
Total	94

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Observa-se que 94 docentes atuam em mais de uma rede de ensino, e essa realidade de trabalhar em múltiplas escolas complica a qualidade das condições de trabalho dos educadores. Nesse sentido, Jacominni, Cruz e Castro (2020) afirmam:

Essa diversidade de jornadas reforça a necessidade de uma discussão à luz de uma proposta de jornada que fixe o professor numa rede de ensino e numa escola, com horas destinadas à aula e às atividades de apoio à docência, ao menos conforme o mínimo previsto na Lei do Piso, e tenha a perspectiva da dedicação exclusiva como horizonte, tendo em vista a superação do acúmulo de cargo, devido aos baixos salários que leva o professor com jornadas parciais a ter dois cargos na mesma rede ou a trabalhar em mais de uma rede de ensino (Jacominni; Cruz ; Castro, 2020, p.13).

Tal situação resulta em uma sobrecarga de trabalho e em um desgaste significativo para os professores, que precisam gerenciar duas ou três redes de ensino diferentes, cada uma com propostas e demandas distintas.

O salário bruto dos professores e profissionais da Educação Especial (EE) no Mato Grosso do Sul (MS) foi categorizado considerando a jornada de 40 horas semanais de trabalho e o piso salarial docente estabelecido em R\$ 4.420,55 mensais para o ano de 2023. Dos participantes analisados, 47,9% (173) dos docentes recebem o piso salarial, 31,3% (113) ganham abaixo desse valor, e 20,8% (75) recebem acima.

É notável que quase metade dos profissionais da amostra esteja recebendo o piso salarial, o que é uma situação relevante. No entanto, é preocupante que 31,3% estejam recebendo abaixo do piso, indicando que uma parcela significativa desses

profissionais não tem seu direito assegurado pela Lei do Piso, sugerindo disparidades salariais dentro da categoria de professores no mesmo estado. Além disso, 20,8% dos docentes estão recebendo acima do valor estabelecido, possivelmente em decorrência de promoções garantidas pelo PCCR, que consideram o tempo de serviço e a titulação. No caso dos participantes concursados, 69% (29) atuam na educação entre 6 e 27 anos, enquanto os contratados não participam do PCCR.

Nas análises conduzidas no Capítulo 4, foi revelado que os professores da rede estadual possuem o melhor salário em comparação com os demais estados do Brasil, estando acima do piso salarial nacional. No entanto, nos municípios do estado, a situação se apresenta de forma bastante distinta, resultando no percentual de 30,8% recebendo menos do que o piso salarial docente.

Ao avaliar a satisfação dos docentes em relação ao salário recebido, 53,2% (192) dos participantes se declararam insatisfeitos, enquanto 11,1% (40) afirmaram estar muito insatisfeitos. Em contrapartida, 30,5% (110) dos docentes relataram estar satisfeitos, e 5,2% (19) afirmaram estar conformados com o salário.

A maioria das justificativas apresentadas pelos docentes que não estão satisfeitos com o salário recebido inclui afirmações como: "a diferença entre o salário dos efetivos e dos contratados", "a remuneração é incompatível (injusta) com minha dedicação ao trabalho" e "a remuneração é desproporcional em relação aos demais profissionais da rede". Além disso, ressaltaram a sobrecarga de trabalho, indicando: "No 5º ano, tenho 2 alunos autistas e 2 com TDAH; e no pré-escolar, 3 autistas."

Outros comentários mencionaram que "poderia ser melhor remunerado, considerando que não temos plano de carreira" e que recebem "pouco pelo tanto de trabalho" e "pouco por estar o tempo todo com os alunos sem intervalo". Alguns também destacaram que "o salário do contratado em MS foi reduzido, o que é injusto".

Para aqueles que se declararam muito insatisfeitos, a justificativa foi clara: "a remuneração é insuficiente para manter um padrão de vida digno". Por outro lado, as justificativas dos docentes satisfeitos foram mais positivas, com declarações como: "a remuneração é compatível com minha dedicação ao trabalho", "sou muito bem remunerado" e "estou satisfeito, mas acredito que as condições e a remuneração do trabalho docente em geral poderiam melhorar."

Quando foi perguntado: "Você tem 1/3 da sua jornada de trabalho para realizar sua hora-atividade?", conforme os dados apresentados na Tabela 17, apenas 31,3%

(113) dos docentes afirmaram possuir hora-atividade, enquanto 68,7% (248) relataram não ter esse direito. Isso evidencia um desrespeito ao que é estipulado pela Lei do Piso e reflete a realidade enfrentada pelos docentes. Esse resultado converge com as análises dos editais para vagas de professores e profissionais da Educação Especial realizadas no Capítulo 4, que mostraram que o número de editais com carga horária de 20 horas para o cargo de docentes da Educação Especial no estado era superior ao de editais para cargas horárias de 30 ou 40 horas.

Tabela 17 – Quantitativo de docentes em relação a 1/3 de hora atividade

Função	Não	Sim	Total
AEE	47% (51)	53% (57)	100% (108)
APOIO	78% (197)	22% (56)	100% (253)
Total	68,7% (248)	31,3% (113)	100% (361)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

De acordo com Guesser e Hobold (2022), a hora-atividade é um componente crucial na organização do trabalho pedagógico e deveria ser um pilar fundamental na formação humana, social, política e cultural dos docentes. No entanto, a falta de reconhecimento desse direito não compromete apenas o desenvolvimento profissional dos docentes, mas também a qualidade do ensino, a inclusão e a saúde desses profissionais, em função da intensificação do trabalho docente.

Na pesquisa realizada por Jacomini, Cruz e Castro (2020), o estado de Mato Grosso do Sul foi identificado como um dos que não cumpria a exigência de 1/3 de hora-atividade, de acordo com os planos de carreira vigentes em 2016. Embora esta situação tenha sido superada para os docentes regentes, ainda persiste para os docentes da Educação Especial. Essa questão merece um debate aprofundado, pois envolve aspectos políticos e gerenciais.

É fundamental destacar que muitos alunos com deficiência (PcD) precisam de acompanhamento constante durante sua presença nas unidades escolares. Essa necessidade é especialmente evidente no caso de alunos autistas, que requerem apoio durante momentos de convívio, como os intervalos, para que possam socializar e interagir com seus colegas. Portanto, é essencial promover uma discussão sobre como resolver situações em que os docentes de apoio possam ter seu direito a 1/3 de

hora-atividade respeitado, garantindo ao mesmo tempo o suporte necessário a todos os alunos em suas necessidades específicas.

Ao examinar as respostas das coordenadoras e das técnicas dos núcleos da Educação Especial, das nove participantes, seis confirmaram que os docentes da EE têm o direito a 1/3 da hora-atividade. Apenas uma afirmou que esse direito não é garantido, e uma não pôde responder.

Quando perguntados "Você leva trabalhos escolares para casa?", conforme apresentado na Tabela 18, 60,4% (218) dos docentes responderam que sempre levam trabalho para casa, 23,3% (84) disseram que quase sempre levam, 12,7% (46) afirmaram que raramente levam, e 3,6% (13) mencionaram nunca ter levado trabalho para casa. A função de apoio é a que mais leva trabalho escolar para casa, com 66,4% (168), em contrapartida aos docentes do AEE, que registraram 46,3% (50).

Tabela 18 – Quantitativo de docentes que levam trabalhos escolares para casa

Função	Nunca	Quase sempre	Raramente	Sempre	Total
AEE	4,6% 5 docentes	30,5% 33 docentes	18,5% 20 docentes	46,3% 50 docentes	100% 108 docentes
APOIO	3,2% 8 docentes	20,1% 51 docentes	10,3% 26 docentes	66,4% 168 docentes	100% 253 docentes
Total Geral	3,6% (13)	23,3% (84)	12,7% (46)	60,4% (218)	100% (361)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Infere-se que a maioria dos docentes da Educação Especial no Mato Grosso do Sul leva trabalho para casa, o que era esperado, já que 68,7% (248) não têm direito à hora-atividade.

Em relação à jornada semanal de trabalho na educação, a maioria dos professores e profissionais trabalha 40 horas-aula, representando 59,8% (216) dos docentes, seguida por 26,6% (96) que trabalham 20 horas-aula. Esses dados são convergentes com os resultados encontrados por Oliveira e Vieira (2010), em que 31,3% dos docentes possuíam carga horária de até 20 horas e 62,1% possuíam carga horária entre 20 e 40 horas.

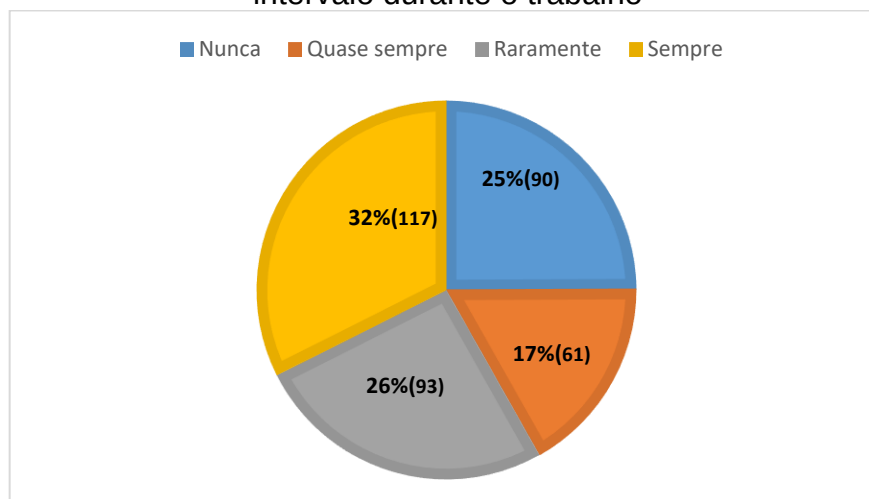
Tabela 19 – Quantidade de docentes por jornada semanal de trabalho semanal na(as) Unidade(s) Educacional(is)

Jornada Semanal	Quantitativo de docentes
20 h/a	26,6% (96)
30 h/a	5,8% (21)
40 h/a	59,8% (216)
mais de 40 h/a	7,8% (28)
Total	361

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Os professores e profissionais de apoio que trabalham nas escolas regulares possuem atribuições diversas que os diferenciam dos professores da sala comum. Uma dessas atribuições é a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para cada aluno da Educação Especial, além de acompanharem todas as atividades do aluno, incluindo o intervalo. Uma das queixas recorrentes dos docentes aos sindicatos está relacionada à falta de tempo para descanso ou interação com os demais profissionais da escola. Muitas vezes, esses professores e profissionais não dispõem desse momento de pausa. Os resultados dessa questão podem ser visualizados no Gráfico 16.

Gráfico 16 – Resposta dos professores e profissionais de apoio relacionadas hora de intervalo durante o trabalho



Fonte: Elaborado pela autora no Excel (2024)

Nota-se que a soma das respostas "nunca" e "raramente" totaliza 50,7% (183), indicando que uma parcela significativa de profissionais não desfruta de intervalos para descanso. Por outro lado, a soma das respostas "sempre" e "quase sempre" corresponde a 49% (178), demonstrando que uma parte considerável tem

oportunidades de pausa e interação com seus pares. Esses momentos são essenciais para o desenvolvimento crítico e profissional dos professores.

Ao realizar a mesma análise considerando as funções, observa-se que 52,8% (57) dos professores do AEE afirmam que nunca ou raramente têm tempo para intervalo, enquanto 47,2% (51) afirmam que sempre ou quase sempre dispõem de tempo para pausa. Assim, mais da metade dos professores do AEE não têm ou raramente têm intervalo, enquanto, entre os docentes de apoio, 49,8% (126) responderam que nunca ou raramente têm tempo para intervalo, e 50,2% (127) afirmam que sempre ou quase sempre dispõem de tempo para pausa, indicando que metade dos docentes na função de apoio não desfruta de intervalo.

Além da importância desse momento para os professores e profissionais, a sobrecarga de trabalho a que estão submetidos também merece destaque. Pode-se afirmar que a discrepância salarial entre os docentes da EE no estado, com parcela significativa recebendo abaixo do piso salarial, evidencia as desigualdades existentes dentro da classe, especialmente entre as redes estaduais e municipais. A sobrecarga de trabalho, com a maioria levando serviço para casa, sem o direito a hora-atividade e com pouca ou nenhuma hora de intervalo, reforça a urgência de melhores condições de trabalho e do respeito aos direitos trabalhistas desses profissionais.

Foram analisadas as condições de infraestrutura e os materiais disponíveis nas unidades escolares para que os professores e profissionais possam desempenhar seu trabalho de forma eficaz, conforme apresentado no Quadro 7.

Quadro 7 – Percentual da Infraestruturas das Unidades escolares em que os professores e profissionais atuam

Infraestruturas	Quantitativos
Ar condicionados nas salas	76,2% (275)
Salas de Recursos Multifuncionais	75,7% (273)
Banheiro com acessibilidade,	68,9% (248)
Ventilador nas salas	64,3% (232)
Internet acessível	63% (227)
Acessibilidade (rampas, corredores, portas)	57,8% (209)
Quadra esportiva com acessibilidade	47% (170)
Refeitório com acessibilidade	38,6% (139)
Mobiliários adaptados	34,1% (123)
Equipamentos tecnológicos	33,8% (122)
Biblioteca com acessibilidade	29,2% (105)
Materiais didáticos, pedagógicos, paradidáticos	28,1% (101)
Parquinho com acessibilidade	11,1% (40)
Recursos de Tecnologia Assistiva	11,1% (40)
Sala de convivência e repouso	7,6% (27)
Brinquedoteca acessível	7,6% (27)

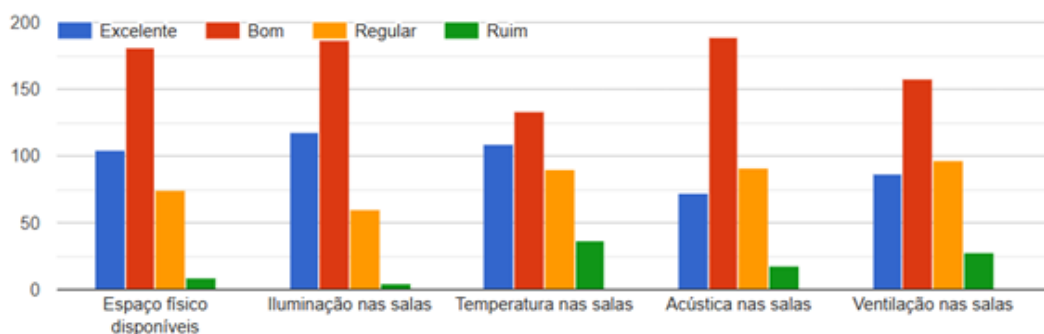
Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Com base nas respostas dos participantes, foi observado que as unidades educacionais apresentam quantidades reduzidas de salas de convivência e repouso, brinquedotecas acessíveis, recursos de tecnologia assistiva, parquinhos com acessibilidade e bibliotecas com acessibilidade. Por outro lado, as instalações mais prevalentes nas escolas dos participantes incluem ar-condicionado, salas de recursos multifuncionais, banheiros acessíveis e acesso à internet.

A falta de materiais e recursos também foi apontada como um fator de frustração na questão: "Sente-se frustrado com o seu trabalho?", com respostas do tipo: "Às vezes, pois falta material pedagógico". De acordo com informações disponíveis no site da SED, o governo estadual reformou 125 escolas da Rede Estadual de Ensino, das 349 unidades existentes, nos últimos anos. Além disso, 33 municípios do interior foram beneficiados com obras em suas unidades de ensino.

A avaliação dos professores e profissionais em relação às condições de trabalho na unidade educacional em que atuam incluiu a infraestrutura do espaço físico disponível, bem como as condições das salas, abrangendo questões como iluminação, temperatura, acústica e ventilação, conforme pode ser observado no Gráfico 17.

Gráfico 17 – Avaliação da infraestrutura da unidade educacional, espaço físico e condições das salas de aulas



Fonte: Elaborado pelo Google Forms com os dados do questionário

Os dados se assemelham aos resultados do estudo de Silva (2009), que revelou que 50% dos participantes consideraram o ambiente inadequado, apontando ventiladores insuficientes e quebrados, salas mal ventiladas e quentes, com incidência direta de sol e sem cortinas, resultando em calor excessivo.

A avaliação como "Bom" prevalece em todos os itens avaliados pelos professores e profissionais da amostra. Os quesitos que receberam a pior avaliação como "Ruim" foram a temperatura e a ventilação das salas de aula. Essa informação contraria os dados do Quadro 7, no qual itens como ar-condicionado e ventiladores nas salas foram alguns dos mais citados pelos docentes. Uma possível explicação para essa discrepância é que, embora esses itens estejam presentes na unidade escolar, podem apresentar falhas ou serem insuficientes para resfriar o ambiente.

Nos últimos anos, especialmente em outubro de 2024, 34 cidades de Mato Grosso do Sul registraram temperaturas superiores a 40°C, marcando o dia mais quente do século. Além disso, os incêndios que devastaram o Pantanal têm sido um fator significativo no agravamento das condições ambientais. Esses incêndios, em grande parte motivados por interesses econômicos que priorizam o lucro em detrimento da preservação ambiental, tiveram consequências devastadoras para a natureza e a qualidade de vida das populações locais⁴⁷. Por outro lado, o aspecto que foi avaliado como "Excelente" foi a iluminação nas salas de aula.

⁴⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2024/06/20/pantanal-incendio-de-2024-supera-o-registrado-no-mesmo-periodo-de-2020-ano-recorde-de-queimadas.ghtml>. Acesso em: 15 nov. 2024.

A infraestrutura nas unidades educacionais, os recursos como salas de convivência, tecnologia assistiva e bibliotecas acessíveis, assim como questões relacionadas à temperatura e ventilação das salas de aula, evidenciam áreas que ainda necessitam de melhorias para garantir um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem. Isso aponta para a falta de investimento e atenção às necessidades dos alunos e profissionais da educação. Em geral, a avaliação da infraestrutura é satisfatória, o que indica que as condições de trabalho dos professores e profissionais respondentes do questionário em relação a esses itens são consideradas boas.

A autonomia docente pode ser definida como a capacidade que os professores têm de tomar decisões sobre sua prática pedagógica, currículo, metodologias de ensino e gestão da sala de aula. Segundo Braun e Vianna (2011), a docência com autonomia e autoria é fundamental para desenvolver práticas pedagógicas que atendam às diferenças entre os alunos e promovam a aprendizagem de todos. Essa autonomia é um pré-requisito para uma escola inclusiva que valoriza a diversidade e garante a aprendizagem de todos os estudantes.

A Tabela 20 sintetiza as respostas dos participantes à pergunta: "Você tem autonomia para atuar na sua função?". Observa-se que 99 dos participantes afirmaram que "sempre" ou "quase sempre" conseguem exercer autonomia em suas ações. Em contraste, 262 participantes consideraram que raramente ou nunca têm autonomia, número que é quase o triplo da quantidade de docentes que relataram ter um certo grau de autonomia.

Tabela 20 – Resultados relacionados à questão de autonomia na função

Função	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	Total
AEE	2,8%(3)	29,6%(32)	0,9%(1)	66,7%(72)	100%(108)
APOIO	0,8%(2)	24,5%(62)	3,5%(9)	71,2%(180)	100%(253)
Total Geral	1,4%(5)	26%(94)	2,8%(10)	69,8%(252)	100%(361)

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Para que a inclusão seja realmente eficaz, é fundamental que a formação de professores promova a autonomia docente, permitindo que os educadores desenvolvam um pensamento crítico em relação às pressões do capital. Segundo Oliveira (2020), essa situação é agravada por movimentos políticos conservadores que atacam a autonomia profissional dos docentes e ameaçam o direito à educação

pública, laica, gratuita e acessível a todos. A proposta central é que essas campanhas encontram um cenário escolar fragilizado por políticas como a BNCC e pela responsabilização dos docentes pela melhoria da educação, baseando-se em uma falácia sobre a qualidade do ensino. Essa abordagem é caracterizada por uma gestão escolar guiada por indicadores que priorizam o cumprimento de metas pré-estabelecidas, alinhando-se aos princípios da economia privada. Outros fatores que também interferem na autonomia dos professores são as avaliações externas, que fragilizam essa autonomia.

Campos e Viegas (2021) investigaram a saúde mental no trabalho docente na região do Rio Grande do Sul, abordando as relações entre autonomia, intensificação e sobrecarga dos professores. Os autores afirmam: "Compreendemos que a autonomia se reveste de grande importância para a saúde mental, podendo sua garantia facilitar a vivência de prazer no trabalho, ou, ao contrário, sua limitação levar à vivência de maior sofrimento" (Campos; Viegas, 2021, p. 428). Utilizando a teoria do desgaste mental no trabalho de Seligmann-Silva (2018, 2011) e a psicodinâmica do trabalho de Dejours (1992, 1999, 2013), Campos e Viegas (2021) argumentam que essas teorias refutam a ideia de neutralidade do trabalho, afirmando que ele invariavelmente afeta a saúde dos trabalhadores de maneira significativa.

Assim, a promoção da autonomia docente também está relacionada à saúde mental e ao bem-estar dos educadores, reforçando a importância de um ambiente de trabalho que apoie suas necessidades e desafios.

Questionou-se aos participantes se, nos últimos seis meses, apresentaram algum dos sintomas listados na Tabela 21. Cada participante poderia marcar todas as alternativas que se aplicassem a ele(a). A maioria dos docentes, 42,7% (154), relatou ter tido ansiedade nesse período, seguido por 31,9% (115) que mencionaram esquecimento, 30,5% (110) que relataram insônia, 26,8% (97) que sentiram desânimo ou desmotivação, 21,6% (78) que avaliaram ter tido nervosismo ou impaciência, 18,9% (68) que relataram tristeza sem causa aparente e 17,3% (62) que mencionaram medo ou insegurança.

Os sintomas mais relatados foram aqueles com componentes emocionais, enquanto as doenças com componentes físicos, como distúrbios da voz, hipertensão arterial sistêmica e problemas vasculares, foram os menos mencionados pelos docentes. Esses dados convergem com a pesquisa de Barbieri (2014), que, em uma

revisão da literatura sobre as doenças e distúrbios mais frequentes entre professores da educação básica no Brasil, identificou três categorias principais de problemas de saúde: distúrbios psíquicos e mentais, doenças osteomusculares e articulares e enfermidades respiratórias. A revisão também destacou três principais causas para o desenvolvimento dessas condições: longas jornadas de trabalho, número excessivo de alunos por sala e posturas de trabalho inevitáveis.

Tabela 21 – Resultado dos sintomas físicos e emocionais apresentados pelos docentes

Sintomas	Quantidade de docentes
Ansiedade	42,7% (154)
Memoria/esquecimento	31,9% (115)
Insônia	30,5% (110)
desânimo / desmotivação	26,8% (97)
Irritação/impaciência	21,6% (78)
tristeza sem causa aparente	18,9% (68)
medo / insegurança	17,3% (62)
distúrbios da voz	14,9% (54)
excesso de apetite	14,6% (53)
hipertensão arterial sistêmica (HAS)	8,1% (29)
distúrbios musculoesqueléticos	7,3% (26)
problema vascular	3,5% (13)
aumento da vontade de usar bebidas alcóolicas	1,9% (7)
aumento da vontade de fumar	1,6% (6)
OUTROS (problema auditivo, Labirintite)	0,5% (2)
Nenhum dos sintomas	36,1% (130)

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa

O quantitativo de docentes que dizem não apresentar nenhum sintoma de doença, seja de natureza física ou emocional, é significativo: 36,1% (130) dos participantes. Vale ressaltar que 88,3% (319) desses profissionais são contratados de forma temporária. Essa situação merece uma análise mais aprofundada, pois os docentes temporários não têm garantia de licença por doença remunerada, o que pode influenciar na solicitação de afastamento. Essa hipótese é ainda mais evidenciada pelos dados obtidos sobre afastamento médico: impressionantes 62,9% (227) afirmaram nunca ter solicitado nenhum tipo de afastamento, sendo 14 deles concursados e 213 contratados. Dos que se afastaram do trabalho, 23,2% (84) afirmaram ter solicitado por motivos de doenças físicas, 9,7% (35) para acompanhar familiares e apenas 8,4% (30) confirmaram ter solicitado por razões psicológicas ou

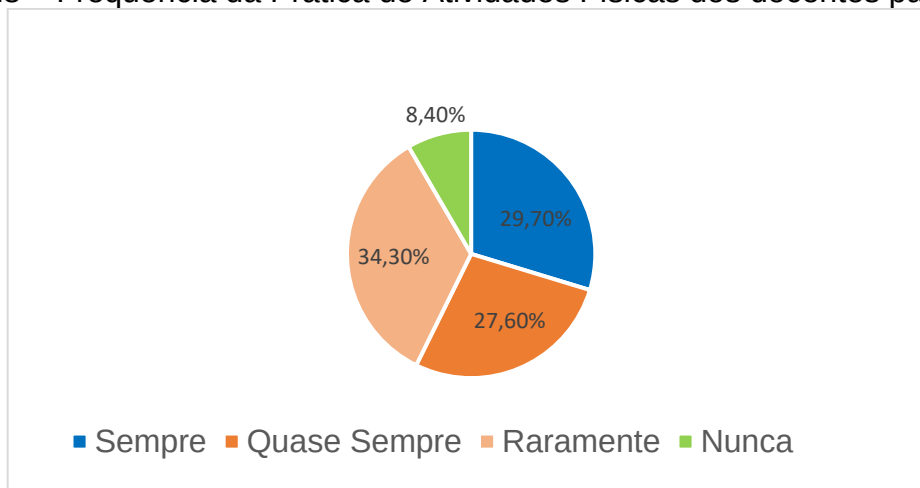
psiquiátricas. Além disso, 1,4% (5) solicitaram licença gestante, 1,7% (6) por motivos cirúrgicos e 1,2% (4) devido a acidentes ou atestados de consulta médica⁴⁸.

Quando questionados se as condições de trabalho oferecidas para o exercício de suas atividades profissionais interferem em sua saúde, os entrevistados avaliaram as seguintes opções: 44,3%(160) afirmaram que as condições não interferiram, 28,2%(102) indicaram que a interferência é leve, 15,9%(57) relataram uma interferência significativa e 11,6%(42) mencionaram que as condições de trabalho interferem muito em sua saúde.

Uma maneira eficaz de prevenir e lidar com a ansiedade, a insônia, o desânimo e a irritabilidade é a prática regular de atividades físicas. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), essa prática traz benefícios significativos tanto para a saúde física quanto para a saúde mental. Nos adultos, a atividade física desempenha um papel crucial na prevenção e no controle de doenças não transmissíveis, como doenças cardiovasculares, câncer e diabetes. Além disso, reduz os sintomas de depressão e ansiedade, melhora a saúde cerebral e contribui para o bem-estar geral (OMS, 2024).

O Gráfico 18 ilustra a frequência com que os docentes praticam atividades físicas, permitindo uma análise dos hábitos de atividade física dos entrevistados.

Gráfico 18 – Frequência da Prática de Atividades Físicas dos docentes participantes



Fonte: Elaborado pela autora no Excel (2024)

⁴⁸ Alguns participantes responderam mais de um motivo, por essa razão a soma das porcentagens ultrapassam o 100%

De acordo com o Gráfico 18, a maioria dos docentes que praticam atividades físicas "sempre" ou "quase sempre" corresponde a 57,1%(206) dos entrevistados, resultado obtido ao somar os percentuais dessas duas categorias. Esse dado é consistente com a pesquisa de Ramos (2020), realizada com professores do Território Piemonte da Diamantina, na Bahia, onde 40,6% afirmaram praticar atividades físicas três ou mais vezes por semana. No entanto, essa conclusão contrasta com o estudo de Oliveira e Vieira (2010), que aponta que a prática de atividades físicas é uma das menos frequentes entre os docentes da Educação Básica no Brasil, com 53% dos entrevistados relatando que não realizam nenhuma atividade física.

A pesquisa de Silva (2009) comparou as condições de trabalho e saúde de três grupos de professores que atuam no ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Bauru, considerando aspectos físicos e emocionais. Os grupos analisados incluíram: professores que atuam no ensino comum, sem a inclusão de turmas com alunos com deficiência; professores que trabalham em turmas que incluem alunos com deficiência; e professores que atuam em salas de recursos. Silva (2009) concluiu que, entre esses grupos, os docentes que trabalham com alunos com deficiência são os que menos praticam atividades físicas regularmente.

Ao investigar a percepção dos participantes sobre seu trabalho nas dimensões de intensificação, flexibilização e precarização, em relação à intensificação do trabalho, 30,3% (109) dos entrevistados afirmaram que isso ocorre quase sempre, enquanto 22,2% (80) disseram que ocorre sempre. Outros 24,2% (87) afirmaram que isso ocorre raramente, e 23,3% (84) declararam que nunca percebem essa característica. A flexibilização do trabalho foi percebida por 69% (249) dos docentes, com 38% (137) relatando que acontece quase sempre e 31% (112) afirmando que ocorre sempre, enquanto 21,9% (79) disseram que raramente percebem essa flexibilização, e 9,1% (33) afirmaram que nunca notaram essa característica em seu trabalho.

Quanto à precarização, 27,1% (98) acreditam que suas condições de trabalho são precárias quase sempre, e 24,4% (88) afirmam que sempre. Por outro lado, 27,1% (98) declararam que essa precarização nunca se aplica a eles, enquanto 21,4% (77) relataram perceber essa característica raramente.

As respostas indicam que a flexibilização do trabalho é a percepção mais comum entre os docentes, com 69% relatando que essa experiência ocorre quase

sempre ou sempre. Em contrapartida, a intensificação do trabalho apresenta uma divisão mais equilibrada, refletindo uma preocupação significativa, pois 52,5% (189) afirmaram que a intensificação ocorre quase sempre ou sempre. A precarização do trabalho, por sua vez, revela uma dualidade: enquanto 51,5% (186) acreditam que suas condições de trabalho são sempre ou quase sempre precárias, o percentual de 48,5% (175) considera que isso não se aplica a eles. Essa ambivalência sugere uma realidade complexa vivida pelos docentes, marcada por diferentes experiências de trabalho.

A satisfação dos docentes em relação à sua profissão é um aspecto crucial a ser considerado. A Tabela 22 revela que uma expressiva maioria, 89,6% (323) dos docentes da Educação Especial em Mato Grosso do Sul, se declararam satisfeitos ou muito satisfeitos em exercer sua função.

Tabela 22 – Respostas à questão “Você se considera na profissão”

Respostas	Quantitativo
Satisfeito(a)	45,7% (165)
Muito satisfeito(a)	43,9% (158)
Insatisfeito(a)	5,8% (21)
Neutro(a)	4,1% (15)
Muito Insatisfeito(a)	0,5% (2)
Total Geral	100% (361)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A satisfação expressa pelos participantes é corroborada pelas respostas à pergunta "Você já pensou em deixar de trabalhar na Educação Especial?". Dos docentes, 60,3% (225) afirmaram que nunca consideraram abandonar a profissão, enquanto 23% (83) disseram ter pensado nessa possibilidade apenas ocasionalmente. Contudo, 5,5% (20) dos docentes manifestaram o desejo de deixar a Educação Especial, apresentando justificativas que refletem um descontentamento com a realidade educacional. Comentários como "Bonito só no papel, a realidade é outra" e "Estou muito desanimado com o rumo da educação, penso sim em sair da área" evidenciam uma frustração significativa em relação às condições de trabalho.

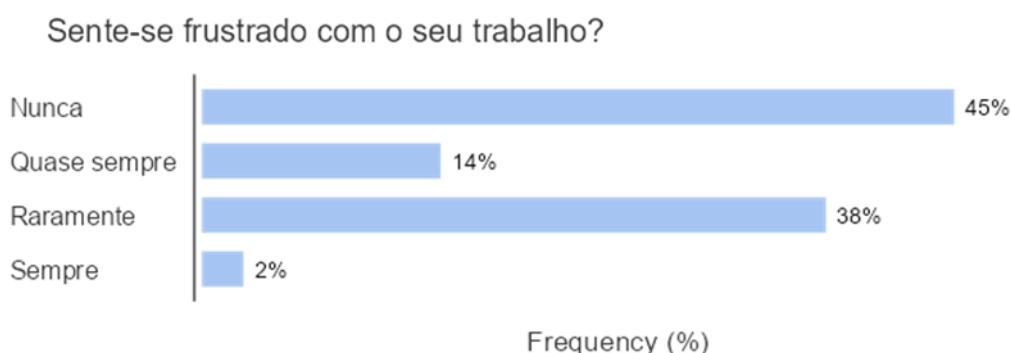
Além disso, muitos docentes mencionaram o desgaste emocional e profissional, como exemplificado na afirmação: "Sim, o desgaste é muito grande". A falta de oportunidades também é um fator que pode levá-los a deixar a profissão, especialmente por dependerem de contratos temporários. Uma das respostas

destacadas foi: "Se eu não tiver vaga, com certeza terei que parar." Em muitos casos, esses contratos são semestrais, conforme revelado por Moraes (2021), que aponta que, no município de Corumbá, MS, os contratos são de curta duração.

O Gráfico 19 apresenta dados sobre a frustração dos participantes em relação à profissão. Os resultados condizem com as análises anteriores sobre satisfação profissional e a possibilidade de abandono da carreira. Observa-se que 83% (300) dos docentes afirmaram que nunca ou raramente se sentem frustrados em seu trabalho, enquanto apenas 16% (61) relataram sentir frustração sempre ou quase sempre.

Além disso, ao serem questionados sobre se consideram que a Educação Especial fornece grandes satisfações, os dados demonstram coerência com as respostas anteriores: 94,7% (342) dos docentes confirmaram que sempre ou quase sempre têm essa percepção, enquanto apenas 5,3% (19) disseram que raramente têm essa percepção, e ninguém respondeu que "nunca".

Gráfico 19 – Respostas à questão “Sente-se frustrado com o seu trabalho?”



Fonte: Elaborado pela autora com o software Jamovi (2024)

A análise dessas questões sugere que, apesar da alta satisfação entre a maioria dos docentes, há fatores importantes que podem impactar a permanência deles na Educação Especial, conforme mencionado nas análises anteriores.

Para estabelecer comparações entre a forma de contratação dos docentes (contratados e efetivos) e as funções desempenhadas (apoio e AEE) com outras variáveis, utilizou-se a estatística inferencial. Para isso, foi empregado o teste qui-quadrado (χ^2). Segundo Maroco (2007), o teste qui-quadrado é apropriado para

verificar se existem associações estatísticas significativas entre grupos independentes em relação a uma característica específica.

Ao realizar o teste inferencial de hipóteses – como o qui-quadrado – lidamos com duas hipóteses principais. A primeira é a hipótese nula (H_0), que pressupõe que não existem "associações entre os grupos" ou "relações entre as variáveis". A segunda é a hipótese alternativa (H_1), que é complementar à H_0 , ou seja, afirma que há "associações entre os grupos" ou "relações entre as variáveis". O objetivo central desse teste é determinar se uma hipótese nula deve ser rejeitada ou não, com base em dois fatores fundamentais (Alves, 2021).

O primeiro fator é o nível de significância (α), que representa um valor de corte definido para orientar a exclusão da H_0 . Normalmente, esse valor é fixado em 1% ou 5%; nas análises realizadas, adota-se $\alpha = 5\%$. O segundo fator é o valor de p , que indica a probabilidade de se obter um resultado igual ou mais extremo do que o observado na amostra, assumindo que a hipótese nula é verdadeira. Esse valor p é calculado sempre que se executa um teste inferencial de hipóteses (Alves, 2021).

Após obter o valor de p , é necessário compará-lo com o nível de significância previamente definido. Para verificar se há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis utilizando o teste qui-quadrado, se o valor de p for menor que 0,05 (5%), isso geralmente indica uma associação significativa entre as variáveis. Por outro lado, se o valor de p for maior que 0,05, sugere que não há evidências suficientes para sustentar essa associação. Assim, se $p < 0,05$, rejeita-se a H_0 , concluindo que existe uma "relação entre as variáveis" (Alves, 2021).

Dessa forma, foram realizadas análises utilizando o teste qui-quadrado para as seguintes variáveis: satisfação profissional e concepções relacionadas à intensificação, flexibilização e precarização do trabalho docente.

A Tabela 23 apresenta os dados gerados pelo software Jamovi ao realizar o teste qui-quadrado, especificamente o teste de Fisher, ou teste exato de Fisher, devido à presença de categorias com frequências menores que 5. Isso ajudará a analisar as variáveis relacionadas à satisfação profissional e salarial entre os concursados (C) e os contratados temporariamente (CT). A variável "satisfação" foi aferida utilizando uma escala com quatro categorias: muito insatisfeito, insatisfeito, satisfeito e muito satisfeito.

Tabela 23 – Satisfação Profissional e Salarial entre concursados e contratados:
Resultados do Teste Qui-Quadrado-Teste de Fisher

Variável	Categorias	Situação funcional				Teste (χ^2) Teste Exato de Fisher
		C (N = 42)		CT (N = 319)		Valor p
		N	%	N	%	
Satisfação com a profissão	Muito insatisfeito	0	0,0%	2	0,6%	p = 0,000
	Insatisfeito	8	19,0%	13	4,1%	
	Neutro	1	2,4%	1	0,3%	
	Satisfeito	23	54,8%	155	48,6%	
	Muito satisfeito	10	23,8%	148	46,4%	
Satisfação com o salário recebido	Muito insatisfeito	6	14,3%	34	10,7 %	p=0,841
	Insatisfeito	24	57.1 %	168	52.6 %	
	Neutro	1	2,4%	18	5,6%	
	Satisfeito	11	26,1%	99	31,0%	
	Muito satisfeito	0	0,0%	0	0,0%	
Você trabalha em outro Setor diferente da educação para completar sua renda?	Sim	11	26,2%	70	21,9%	p=0,556
	Não	31	74,0%	249	78%	

Fonte: Elaborada pela autora com auxílio do Jamovi (2024)

Observa-se que 336 participantes, 93% do total, estão satisfeitos ou muito satisfeitos com a profissão. Entre os concursados, 19% (8/42) estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos, enquanto entre os contratados, essa taxa é de 4,7% (15/319). Ao comparar os concursados com os contratados em relação às categorias de satisfação, pode-se afirmar que ambos os grupos apresentam uma baixa taxa de insatisfação, embora os concursados tenham uma taxa significativamente maior (19%).

Em relação à satisfação profissional em geral, esta é relativamente alta em ambos os grupos; no entanto, os contratados tendem a estar mais satisfeitos com a profissão. O teste estatístico revelou que existe uma associação entre a satisfação com a profissão e a situação funcional ($p = 0,000$).

Quando se analisa a variável “satisfação com o salário”, nota-se que ambos os grupos expressam insatisfação, com os concursados apresentando uma taxa maior. Nenhum dos grupos se declara muito satisfeito com o salário, mesmo com 47,9% (173) dos docentes recebendo o piso salarial, 31,3% (113) ganhando abaixo desse

valor e 20,8% (75) recebendo acima. O valor p (0,841) indica que não existe uma associação entre a satisfação salarial e a situação funcional

Em relação ao trabalho em outro setor para complementar a renda, as taxas entre aqueles que trabalham são relativamente semelhantes em ambos os grupos. Entre os que não trabalham, 74% dos concursados e 78% dos contratados se encontram nessa situação, o que mostra que a maioria dos docentes participantes não trabalha em outro setor. A instabilidade do emprego entre os contratados pode justificar essa opção por ter outras fontes de renda.

Ao analisar as mesmas variáveis relacionadas à satisfação profissional e salarial entre os docentes do AEE e os da função de apoio, utilizando o teste qui-quadrado de Fisher, obtivemos a Tabela 24.

Tabela 24 – Satisfação Profissional e Salarial entre os docentes do AEE e os de Apoio: Resultados do Teste Qui-Quadrado-Teste de Fisher

Variável	Categorias	Função				Teste (χ^2) Teste Exato de Fisher
		AEE (N = 108)		Apoio (N = 253)		Valor p
		N	%	N	%	
Se considera na profissão	Muito insatisfeito	1	0,9%	1	0,4%	p=0,395
	Insatisfeito	3	2,8	18	7,1%	
	Neutro	0	0,0%	2	0,8%	
	Satisfeito	56	51,9%	122	48,2%	
	Muito satisfeito	48	44,4%	110	43,5%	
						Teste (χ^2) Teste Exato de Fisher
Satisfação com o salário recebido	Muito insatisfeito	11	10,2%	29	11,5%	0,083
	Insatisfeito	64	59,2%	128	50,6%	
	Neutro	1	0,9%	18	7,1%	
	Satisfeito	32	29,6%	78	30,8%	
	Muito satisfeito	0	0,0%	0	0,0%	
						Teste (χ^2)
Você trabalha em outro Setor diferente da educação para completar sua renda?	Sim	24	22,2%	57	22,5%	0,949
	Não	84	77,8%	196	77,5%	

Fonte: Elaborada pela autora com auxílio do Jamovi (2024)

Analisando a Tabela 24, referente às variáveis de satisfação (com a profissão e com o salário), os valores de p indicam que não há uma associação entre à

satisfação salarial entre os grupos. O valor de $p = 0,395$ para a satisfação profissional e $p = 0,083$ para a satisfação salarial sugere que, embora a satisfação com o salário apresente uma tendência (por estar próxima de 0,05), as associações não são estatisticamente significativas. Isso revela que não há associação significativa entre as funções em relação à satisfação com o trabalho e com o salário. Em outras palavras, ambos os grupos estão igualmente satisfeitos com suas profissões.

Além disso, na pergunta "Você trabalha em outro setor diferente da educação para complementar sua renda?", os dados revelaram que 22,2% dos docentes do AEE e 22,5% dos apoios responderam "Sim", enquanto 77,8% dos AEE e 77,5% dos apoios responderam "Não". O valor de p de 0,949 indica que não há associação estatisticamente significativa entre as funções (AEE ou Apoio) em relação ao trabalho em outro setor. Isso sugere que a proporção de pessoas que trabalham em outro setor para complementar a renda é semelhante nas duas funções.

A percepção dos docentes concursados e contratados participantes sobre seu trabalho nas dimensões de intensificação, flexibilização e precarização será aferida através de uma escala com quatro categorias: "Nunca", "Raramente", "Quase Sempre" e "Sempre". Os resultados foram analisados utilizando o teste qui-quadrado de Fisher e estão apresentados na Tabela 25.

Tabela 25 – Análise da Percepção dos Docentes: Intensificação, Flexibilização e Precarização no Trabalho

Variável	Categorias	Situação funcional				Teste (χ^2).- Teste Exato de Fisher
		C (N = 42)		CT (N = 319)		Valor p
		N	%	N	%	
Você sente que tem um trabalho intensificado? (Consideramos como intensificação do trabalho docente o aumento quantitativo no número de aulas, turmas, alunos, turnos de trabalho e escolas em que os docentes lecionam)	Nunca	3	7.1 %	81	25.5 %	p=0,006
	Raramente	7	16.7 %	80	25.2 %	
	Quase sempre	18	42.9 %	91	28.6 %	
	Sempre	14	33.3 %	66	20.8 %	
						Teste (χ^2).- Teste Exato de Fisher
Você percebe que seu trabalho docente está sujeito a uma maior flexibilização? (Entendemos flexibilização do trabalho docente como a ampliação das competências e funções que os professores(as) devem desempenhar tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.)	Nunca	4	9.5 %	29	9.1 %	p=0,162
	Raramente	4	9.5 %	75	23.5 %	
	Quase sempre	17	40.5 %	120	37.6 %	
	Sempre	17	40.5 %	95	29.8 %	
						Teste (χ^2).- Teste Exato de Fisher
Você percebe que o seu trabalho docente apresenta sinais de precariedade? (A precarização do trabalho docente é um conceito amplo, mas em resumo abrange a perda de garantias trabalhistas, a diminuição da autonomia, a instabilidade e salários reduzidos, entre outros fatores.)	Nunca	6	14.3 %	92	28.8 %	p=0,121
	Raramente	10	23.8 %	67	21.0 %	
	Quase sempre	10	23.8 %	88	27.6 %	
	Sempre	16	38.1 %	72	22.6 %	

Fonte: Elaborada pela autora com auxílio do Jamovi (2024)

A análise dos dados apresentados na Tabela 25 sobre a percepção dos docentes em relação à intensificação, flexibilização e precarização do trabalho revela algumas associações significativas entre os docentes concursados e os contratados.

Em relação à intensificação do trabalho, os resultados mostram que a maioria dos docentes concursados 33,3% (14) sente que seu trabalho é intensificado, em comparação com apenas 20,8% (66) dos contratados. Além disso, 16,7%(7) dos concursados afirmaram que raramente percebem essa intensificação, enquanto apenas 25,2% (80) dos contratados compartilham essa percepção. O teste qui-quadrado apresentou um valor de $p = 0,006$, indicando uma associação estatisticamente significativa entre os dois grupos, o que sugere que os docentes concursados percebem uma carga de trabalho mais intensa.

Quanto à flexibilização do trabalho, tanto os concursados quanto os contratados demonstram percepções semelhantes. Entre os concursados, 81% (40,5% + 40,5%) percebem que essa flexibilização ocorre sempre ou quase sempre em seu trabalho, enquanto 67,4% (29,8% + 37,6%) dos contratados afirmam ter essa percepção sempre ou quase sempre. O valor de $p = 0,162$ não indica uma associação estatisticamente significativa, sugerindo que a percepção sobre a flexibilização é comparável entre os dois grupos.

Por fim, na questão da precarização do trabalho, os docentes concursados relatam uma maior percepção de precarização, com 38,1%(16) afirmando que sempre percebem sinais dessa precariedade, em contraste com 22,6% (72) dos contratados. No entanto, o valor de $p = 0,121$ sugere que, embora haja uma associação nas percepções, ela não é estatisticamente significativa.

Conclui-se que os docentes concursados tendem a perceber uma maior intensificação flexibilização e precarização em seu trabalho em comparação aos contratados. Essa conclusão sobre a percepção dos concursados pode ser resultado da estabilidade na carreira docente, o que proporciona maior segurança e, possivelmente, uma visão mais crítica sobre as condições de trabalho. Assim, os docentes concursados podem estar mais atentos às demandas e desafios que enfrentam, enquanto os docentes contratados, que podem ter uma carga de trabalho mais variável e menos garantias, podem apresentar uma percepção diferente da realidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capitalismo é profundamente anticristão. Os seres humanos e a natureza são indissociáveis, mesmo quando, sob o capitalismo neoliberal, a interferência humana em seu ambiente se dá de maneira agressiva, predatória, destrutiva. As consequências, então, são sentidas na própria vida das pessoas, sobretudo as mais pobres (Leonardo Boff, 2022).

Após três anos e meio de intenso estudo e pesquisa sobre as condições de trabalho dos docentes da Educação Especial (EE) em Mato Grosso do Sul, utilizando da abordagem bibliográfica, documental e de levantamento, aplicando ferramentas de análise crítica do materialismo histórico dialético e da estatística, é possível observar algumas tendências significativas.

As condições de trabalho docente é um dos princípios da valorização profissional da educação que tem base legal na CF/1988 (Brasil, 1988) e na LDB/1996 (Brasil, 1996). Segundo Oliveira e Vieira (2012):

O Conceito de condições de trabalho está intimamente vinculado às condições de vida dos trabalhadores. Para Marx, a melhoria nas condições de trabalho (delimitação da jornada e aumento salarial) está relacionado à melhoria de vida dos operários. É por isso que, para o grande pensador, assegurar melhores condições de trabalho é uma luta contínua para a qual os trabalhadores não poderão ceder ao movimento de acumulação do capitalismo sem resistir continuamente (Oliveira; Vieira, 2012, p.156)

A ênfase na luta e na resistência justifica a pesquisa sobre as condições de trabalho dos docentes da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul, indicando que compreender e melhorar essas condições é fundamental para promover uma vida digna e justa para esses profissionais. Assim, a pesquisa não apenas revela a realidade enfrentada pelos docentes, mas também se insere em um contexto maior de luta por direitos e dignidade no trabalho.

Nos últimos anos, as condições de trabalho docente têm recebido crescente atenção nos discursos políticos e na produção de documentos governamentais, influenciados em grande parte por organismos internacionais. A necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as situações enfrentadas pelos educadores é cada vez mais evidente, conforme aponta Oliveira (2020). Essa ampliação da compreensão é crucial não apenas para melhorar as condições de trabalho objetivas e subjetivas — formação docente, formas de contratação, remuneração, carreira, estabilidade, infraestrutura, jornada de trabalho, bem-estar docente, hora-atividade, materiais,

equipamentos e insumos disponíveis, quantidade de alunos na sala de aula, autonomia e satisfação profissional, reconhecimento social —, mas também como garantia de uma educação de qualidade que seja laica e gratuita para todos (Oliveira; Assunção, 2011). Nesse contexto, é fundamental que as políticas públicas considerem as opiniões dos docentes e as realidades que enfrentam no dia a dia, uma vez que, geralmente, os professores não são ouvidos no desenvolvimento dessas políticas.

A valorização do trabalho docente deve ser uma prioridade nas agendas educacionais, promovendo condições adequadas para a formação contínua e o desenvolvimento profissional. Só assim é possível garantir um ambiente de trabalho que favoreça o bem-estar dos educadores e a aprendizagem dos alunos, contribuindo para uma educação mais justa, equitativa e de qualidade.

Segundo Oliveira e Vieira (2012, p. 156), as condições de emprego são as formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade, variando de acordo com o “contexto histórico-geográfico, podendo apresentar maior ou menor estabilidade, variável em função do equilíbrio de forças no âmbito das relações sociais mais amplas.” No contexto histórico-geográfico da pesquisa em tela, foram analisadas as condições de emprego dos docentes da Educação Especial.

A análise dos editais de concursos do Mato Grosso do Sul, de 2008 a 2024/1, revelou que, dos 168 editais constatados, apenas 24 eram referentes a concursos públicos para provimento de cargo efetivo, contemplando 512 vagas distribuídas entre a função de apoio e do AEE. Esses dados indicam que muitos docentes da Educação Especial são contratados temporariamente, com carga horária de 20 horas semanais pelo período de um ano letivo. Essa afirmação é corroborada pela pesquisa de survey, que indicou que, dos 361 participantes, 319 são contratados temporariamente — equivalente a 88,4% do total. Na função de apoio, 89% (225) dos 253 participantes estão nessa situação, enquanto na função de AEE, 83% (90) dos 108 docentes também possuem contratos temporários. Para Oliveira (2019), o aumento no número de contratações temporárias nos últimos anos resulta, muitas vezes, da ausência de alternativas na rede de ensino. Essa situação obriga os docentes a aceitarem contratos temporários, criando um ambiente propício à precarização do trabalho docente.

O aumento do número de contratos temporários na educação básica tem contribuído para a precarização do trabalho docente e configura uma manobra de

gestão para economizar com os servidores, eliminando a estabilidade na carreira e, assim, retirando dos docentes contratados o direito de acesso a planos de cargos e carreiras. Esses profissionais são submetidos a condições degradantes de trabalho, sem autonomia e com salários abaixo do piso nacional, o que fomenta competitividade, individualismo, meritocracia e a responsabilização dos docentes pelo destino da educação.

Em relação à experiência dos docentes, a maioria possui entre 1 a 5 anos de atuação (147), seguida por aqueles com 6 a 10 anos (118), enquanto os que têm mais de 20 anos representam um grupo reduzido. Assim, pode-se inferir que os docentes da Educação Especial são, em sua maioria, jovens na função.

Segundo Oliveira e Vieira (2012, p. 167), a ampliação da jornada de trabalho é um fator que contribui para a intensificação das atividades docentes, podendo se manifestar de duas formas: pela extensão da jornada ou pela redução das "porosidades" na jornada. As autoras definem "porosidades" como características típicas do fordismo, referindo-se às pausas durante a jornada de trabalho, como momentos em que o trabalhador vai ao banheiro, conversa com um colega ou usufrui de um período de descanso. Tanto a extensão da jornada como a redução das porosidades foram identificadas no trabalho dos docentes da Educação Especial no estado do Mato Grosso do Sul (Oliveira; Vieira, 2012).

Muitos educadores relatam a necessidade de trabalhar 40 horas semanais para obter um salário compatível com uma vida digna. Dos participantes, 59,8% (216) informaram ter jornada semanal de 40 horas na educação. Além disso, 22,4% (81) dos docentes trabalham em outro setor para complementar a renda. Somando-se os que trabalham 40 horas na educação e os que atuam em outro setor, temos 82,3% (297) dos participantes que trabalham em dois períodos diários. No entanto, a realidade dos docentes da Educação Especial em Mato Grosso do Sul se agrava ainda mais quando se observa que 51% (183) dos professores "nunca" ou "raramente" desfrutam de intervalos para descanso, evidenciando a intensificação do trabalho. Esse fator é crucial, pois a falta de pausas adequadas compromete não apenas a saúde física e mental dos educadores, mas também sua capacidade de oferecer uma educação de qualidade, especialmente necessária no contexto da Educação Especial.

Essa intensificação é ainda mais evidente ao verificarmos que apenas 31,3% (113) dos docentes têm direito a 1/3 de carga horária para hora-atividade, conforme

estipulado pela lei do piso, enquanto 68,7% (248) não possuem esse direito. A ausência de 1/3 da carga horária destinada à hora-atividade indica que os docentes não dispõem de tempo suficiente para planejar suas aulas, se atualizarem quanto às melhores práticas pedagógicas ou refletirem sobre seu trabalho. Isso resulta em uma sobrecarga, com 60,4% (218) dos docentes afirmando que sempre levam trabalho para casa, situação já refletida por Dal Rosso (2008, p. 71): “O tempo livre, o tempo de não trabalho, passa a ser engolido pelo trabalho”.

A falta de tempo pode levar à exaustão e à insatisfação profissional, contribuindo para um ambiente de trabalho que não favorece a inclusão e a aprendizagem adequada dos alunos. A intensificação do trabalho docente não é apenas uma questão de horas trabalhadas, mas está intrinsecamente ligada a um contexto social e familiar que sobrecarrega especialmente as mulheres.

A predominância feminina na Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul, com 92,5% (334) dos participantes, concentrados na faixa etária de 30 a 49 anos, dos quais 52,3% (189) são casadas e 76,5% (273) possuem filhos, traz reflexões sobre a carga de trabalho – “tempo de trabalho dentro e fora da jornada de trabalho” – e a conciliação entre vida pessoal e profissional (Robalino, 2012, p. 377).

Venturi e Recamán (2005), ao analisarem os dados do levantamento realizado pela Fundação Perseu Abramo em 2001, destacam que em 96% dos lares pesquisados, a mulher era a principal responsável pelas atividades domésticas. Segundo o IBGE (2023)⁴⁹, em 2019, “as mulheres dedicavam 10,6 horas a mais do que os homens aos afazeres domésticos e/ou cuidados de pessoas. Em 2022, essa diferença era de 9,6 horas”. Apesar dessa pequena redução as mulheres ainda continua sendo a maior responsável pelo trabalho domésticos e dos filhos.

Essas estatísticas indicam que um número significativo de mulheres enfrenta a dupla jornada, acumulando responsabilidades tanto no ambiente escolar quanto em casa, o que gera intensa pressão emocional, mental e física, resultando em doenças ocupacionais. Freitas e Cruz (2008, p. 5) afirmam que “[...] a atividade de trabalho está fortemente ligada ao processo de adoecimento dos trabalhadores”. Robalinho (2012,

⁴⁹ Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37621-em-2022-mulheres-dedicaram-9-6-horas-por-semana-a-mais-do-que-os-homens-aos-afazeres-domesticos-ou-ao-cuidado-de-pessoas>. Acesso em: 17 nov. 2024.

p. 374) também observa que “[...] trabalho e saúde são duas categorias que interagem e recebem mútuas influências”.

A Lei nº 14.681, de 18 de setembro de 2023, que institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação, estabelece no Art. 2º que a qualidade de vida no trabalho é entendida como um conjunto de normas e práticas que integram as condições e a organização do trabalho, visando alinhar o bem-estar dos servidores à missão institucional. O bem-estar no trabalho refere-se à percepção de emoções positivas e à satisfação do trabalhador em relação à organização e às condições laborais, incluindo o envolvimento afetivo nas tarefas e o reconhecimento simbólico. A saúde integral é definida como uma visão que considera o trabalhador como um ser biopsicossocial, com demandas em diversas áreas da vida, incluindo o ambiente de trabalho.

O artigo 3º destaca que a política será fundamentada na promoção da saúde integral, no desenvolvimento pessoal e profissional, em práticas de gestão, ações de qualidade de vida e experiências que promovam o bem-estar, com o objetivo de garantir a saúde integral dos profissionais da educação. Esse normativo, conforme definido no artigo 5º, tem como objetivo promover a saúde integral desses profissionais. Embora seja uma lei recente, já existem críticas apontando que, apesar de enfatizar a importância do bem-estar dos trabalhadores, transfere a responsabilidade para os profissionais de buscar melhorar as condições de trabalho e as relações interpessoais, promovendo seu autodesenvolvimento.

Concordando com Robalinho (2012), reconhecemos que nem todas as doenças podem ser atribuídas à atividade profissional, uma vez que existem patologias decorrentes da idade, genética e outras condições que não estão necessariamente relacionadas ao trabalho. Por essa razão, a autora destaca a importância de realizar pesquisas para verificar a prevalência de determinadas alterações na saúde dos docentes no Brasil. Essas investigações são essenciais para mapear as relações entre as condições de trabalho oferecidas e as alterações de saúde recorrentes, corroborando outros estudos na área.

Assim, o estudo relacionado à saúde dos profissionais da educação especial no MS revela que a maioria dos docentes, 42,7% (154), apresentou ansiedade nos últimos seis meses, seguido por 31,9% (115) que mencionaram esquecimento, 30,5% (110) que relataram insônia, 26,8% (97) que sentiram desânimo ou desmotivação,

21,6% (78) que avaliaram ter tido nervosismo ou impaciência, 18,9% (68) que relataram tristeza sem causa aparente e 17,3% (62) que indicaram medo ou insegurança. Os sintomas mais relatados foram aqueles com componentes emocionais, enquanto as doenças com componentes físicos, como distúrbios da voz, hipertensão arterial sistêmica (HAS) e problemas vasculares, foram os menos mencionados pelos docentes da educação especial (EE). Isso pode ser justificado pela característica do trabalho dos docentes da EE, que permanecem mais horas sentados em comparação com os docentes regentes, devido à natureza de suas atividades.

Os dados sobre afastamento médico dos docentes contrastam com os sintomas relatados, já que um percentual impressionante de 62,9% (227) dos professores afirmou nunca ter solicitado qualquer tipo de afastamento. Destes, 14 são concursados e 213 são contratados. Entre os que solicitaram afastamento do trabalho, 23,2% (84) relataram motivos de doenças físicas, 9,7% (35) solicitaram para acompanhar familiares e apenas 8,4% (30) indicaram razões psicológicas ou psiquiátricas. Além disso, 1,4% (5) solicitaram licença gestante, 1,7% (6) mencionaram motivos cirúrgicos e 1,2% (4) devido a acidentes ou consultas médicas.

É importante destacar que 36,1% (130) dos docentes afirmaram não apresentar nenhum sintoma de doença, seja de natureza física ou emocional. Vale ressaltar que 88,4% (319) desses profissionais são contratados de forma temporária, e admitir a possibilidade de estar doente pode custar-lhes o trabalho.

Quando questionados sobre a influência das condições de trabalho em sua saúde, 44,3% (160) dos docentes afirmaram que essas condições não interferem, 28,2% (102) indicaram uma interferência leve, 15,9% (57) mencionaram uma interferência significativa e 11,6% (42) refletiram que as condições de trabalho afetam muito sua saúde. Essa atitude de dissociar as condições de trabalho da saúde representa uma forma de alienação e naturalização das precárias condições impostas aos docentes. Segundo Robalino (2012, p. 393), “é uma das consequências mais graves do fato de se considerar a docência como um apostolado”. A situação é corroborada por Castro Neta, Cardoso e Nunes (2021), que utilizam a expressão “mal-estar docente” adotada por Esteve (1999) como:

[...] os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, resultado das condições em que exerce a docência. A partir de

tais condições, os docentes passam a manifestar sentimentos negativos intensos, como angústia, alienação, ansiedade e desmotivação, além de exaustão emocional, frieza perante as dificuldades dos outros, insensibilidade e postura desumanizada, comprometendo sobremaneira o seu desenvolvimento profissional (Castro Neta; Cardoso; Nunes, 2021, p. 2077).

A situação descrita é reforçada por Castro Neta, Cardoso e Nunes (2021), que definem a expressão “mal-estar docente” como os efeitos duradouros e negativos que impactam a personalidade do professor, resultantes das condições de exercício da função. Estas os levam a experimentar sentimentos negativos, como angústia, alienação, ansiedade e desmotivação, além de exaustão emocional, indiferença em relação às dificuldades alheias, insensibilidade e uma postura desumanizada. Esses fatores resultam do investimento massivo das últimas décadas em ideias neoliberais na educação, que promovem uma situação em que o docente é pressionado a se autorregular emocionalmente e a manter o autodomínio, normalizando, assim, as condições precárias às quais são submetidos para permanecer no mercado de trabalho. Os que não se enquadram nesses padrões abandonam a profissão ou adoecem mental e psicologicamente, o que reduz a atratividade da carreira e, por efeito, diminui o interesse dos mais jovens pela profissão docente.

Conforme evidenciado pelos dados do Censo da Educação Superior de 2023, há uma baixa procura pelos jovens por cursos de licenciatura, com exceção da pedagogia, resultando em um elevado número de vagas ociosas e uma diminuição no número de professores formados, o que leva a um “apagão” das licenciaturas.

Embora os professores de nível superior na rede estadual tenham um salário inicial acima do piso – R\$ 6.603,21 por 20 horas e R\$ 12.380,66 por 40 horas –, a situação nos municípios é distinta. Entre os participantes da pesquisa, 47,9% (173) recebem o piso salarial, 31,3% (113) ganham abaixo desse valor e 20,8% (75) recebem acima. É preocupante que 31,3% dos docentes da Educação Especial recebam abaixo do piso, que deveria ser um mínimo a ser cumprido. Isso resulta em insatisfação salarial, sendo que 53,2% (192) dos participantes se declararam insatisfeitos, enquanto 11,1% (40) afirmaram estar muito insatisfeitos. Apenas 30,5% (110) se mostraram satisfeitos e 5,2% (19) estão conformados com o seu salário.

As condições de trabalho dos docentes envolvem múltiplos fatores. Em relação à avaliação da infraestrutura das unidades educacionais, os participantes revelaram que os itens presentes em mais de 50% das unidades escolares incluem: ar-

condicionado nas salas, salas de recursos multifuncionais, banheiros com acessibilidade, ventiladores nas salas, internet acessível e infraestrutura de acessibilidade, como rampas, corredores e portas alargadas. Os itens apontados por menos de 30% dos participantes foram: biblioteca com acessibilidade, materiais didáticos, pedagógicos e paradidáticos, parquinho com acessibilidade, tecnologia assistiva, salas de convivência e bibliotecas acessíveis. Além disso, questões relacionadas à temperatura e ventilação das salas de aula ainda revelam áreas que precisam de melhorias para garantir um ambiente confortável para docentes e alunos.

Os resultados obtidos revelam uma percepção complexa sobre o trabalho docente nas dimensões de intensificação, flexibilização e precarização. A intensificação do trabalho é sentida por 52,5% (189) dos docentes, com 30,3% (109) afirmando que ocorre quase sempre, enquanto 22,2% (80) relatam que sempre se sentem assim. A flexibilização do trabalho, por sua vez, é a percepção mais comum, com 69% (249) dos participantes reconhecendo essa condição. Dentre esses, 38% (136) afirmam que a flexibilização acontece quase sempre e 31% (113) sempre, enquanto 22% (79) dizem que raramente a percebem e 9% (33) responderam que nunca perceberam essa flexibilização em seu trabalho.

A precarização apresenta um cenário ambivalente: 27,1% (98) dos docentes consideram que suas condições de trabalho são precárias quase sempre, enquanto um percentual igual afirma que isso nunca se aplica a eles, e 24,4% (88) acreditam que sempre têm um trabalho precário. A maioria, 51% (185) dos docentes, percebe ter um trabalho precário, sendo que apenas 26 são concursados e 160 são contratados.

Em termos de satisfação profissional, 89,6% (323) dos docentes participantes se declaram satisfeitos ou muito satisfeitos com sua função. Além disso, 60,3% (225) nunca consideraram deixar a profissão, embora 5,5% (20) tenham manifestado desejo de abandoná-la. A frustração no trabalho é relatada por 16% (61) dos docentes, enquanto 94,7% (342) afirmam ter grandes satisfações na Educação Especial.

As análises estatísticas indicam que, apesar de uma baixa insatisfação geral, os docentes concursados apresentam uma taxa de insatisfação maior (19%) em comparação aos contratados (4,7%). A pesquisa também mostra que a satisfação profissional tende a ser mais alta entre os contratados.

A escassa autonomia percebida é relatada por 72,6% (262) dos participantes, que consideram raramente ou nunca ter autonomia, e a carga de trabalho excessiva – com 59,8% (216) trabalhando 40 horas semanais – reforçam a necessidade de considerar as vozes dos educadores nas decisões que afetam suas práticas. Isso evidencia uma contradição em que a falta de controle sobre suas práticas pedagógicas pode levar ao aumento da carga de estresse e insatisfação.

As condições de trabalho dos docentes são frequentemente refletidas nas políticas nacionais, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a LDBEN/1996 (Brasil, 1996) o PNE (2014-2024) e a Lei nº 14.817/2024 (Brasil, 2024a), que estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação básica pública no Brasil. Além disso, a Lei nº 14.683/2023 institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho, promovendo a valorização desses profissionais. Essa reflexão nas políticas não se traduz em realidades práticas, criando um descompasso entre discurso e ação.

A pesquisa aqui realizada sobre as condições de trabalho dos docentes da Educação Especial em Mato Grosso do Sul revela diversas lacunas que ainda carecem de investigação como a situação dos docentes em instituições localizadas em escolas rurais, indígenas e de período integral.

A ausência de estudos específicos dificulta a compreensão de como esses contextos impactam tanto as condições de trabalho quanto a qualidade do ensino para os alunos público alvo da Educação Especial. Essa análise se torna essencial para desenvolver estratégias que considerem as particularidades desses ambientes.

Outra lacuna significativa diz respeito à vivência de docentes com deficiência ou que possuem familiares nessa situação. Investigar as condições de trabalho e os desafios enfrentados por esses profissionais, em comparação aos que não têm essas experiências, pode revelar diferenças importantes em termos de suporte psicológico e recursos disponíveis.

Além disso, a relação de gênero merece uma análise aprofundada, especialmente considerando a predominância feminina na Educação Especial no estado. É fundamental investigar como essa realidade afeta as condições de trabalho, a carga horária e a conciliação entre vida pessoal e profissional.

Outro aspecto a ser investigado é a saúde mental dos docentes. A prevalência de problemas como ansiedade e depressão, e suas relações com as condições de

trabalho, são questões que requerem atenção. Estudos nessa área podem ajudar a identificar intervenções úteis para promover o bem-estar desses profissionais.

A percepção de autonomia nas práticas pedagógicas é também um aspecto que merece investigação. Compreender como a falta de autonomia afeta a satisfação e a saúde dos docentes é essencial para criar um ambiente de trabalho mais favorável e inclusivo. Estas lacunas evidenciam a necessidade de um enfoque mais abrangente nas pesquisas sobre as condições de trabalho dos docentes da Educação Especial, visando promover melhorias e reconhecer as especificidades dessa profissão.

Os resultados indicam que, apesar dos desafios significativos, a maioria dos docentes demonstra um forte compromisso com a profissão, ressaltando a necessidade de atenção às condições de trabalho para garantir a permanência e o bem-estar dos docentes da Educação Especial. As evidências demonstradas corroboram a tese de que *os docentes da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul enfrentam condições de trabalho intensificadas, decorrentes da gestão estatal e das atribuições específicas no contexto da educação inclusiva, o que leva à alienação e às situações de proletarização, flexibilização e precarização.*

7 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Alice da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, 2019.

AGUIAR, Maria Aparecida S. Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 618–620, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1255>. Acesso em: 25 jun. 2024.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de Significação: Análise Dialética das Significações Produzidas em Grupo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07305, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ymVxKVh33rjkXHMxd45HjBG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, 2006, p. 222-245. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2024.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de Significação: Uma Proposta Histórico-Dialética de Apreensão das Significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ALVES, Ana. **Estatística Aplicada: Análise de Dados (Volume I - Análises)**. Editora Aprender Estatística Fácil, 2021. 180 p.

ANDRÉ, Marli. Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 149-168, jan. 2008.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8075>. Acesso em: 15 nov. 2024.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 15 nov. 2024.

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.

ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed., 10 reimpr. rev. e ampl. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, 1987.

Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1229>. Acesso em: 25 jun. 2024.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

ARANDA, Paula Nogueira; PERBONI, Fábio. Valorização docente no plano de cargos, carreira e remuneração da rede pública municipal de Dourados-MS. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 13., Rio de Janeiro, 2022. **Anais [...]**, Rio de Janeiro: UERJ, 2022. Disponível em: <https://anfope.org.br/anais/index.php/anais/article/view/147>. Acesso em: 25 maio 2024.

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; DE SÁ, H. G. M. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. *Revista de Educação Pública*, v. 29, p. 1-26, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view>

AZEVEDO, José Manuel Lopes. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, Coleção Polemicas do Nosso Tempo; v.56, 1997.

AZEVEDO, Vânia et al. Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, v. 4, n. 14, p. 159-171, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3882/388255675017/388255675017.pdf>. Acesso em: 25 maio 2024.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BERG, Renata de Souza; VOTRE, Sérgio Joaquim. Impacto das declarações de Nova Delhi, Jomtien, Dakar e Incheon nas políticas públicas de educação. **Cadernos de Linguística**, Campinas, v. 2, n. 4, e456, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/188>. Acesso em: 25 maio 2024.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**. Educação democrática para um futuro humano. Editora: Autêntica, 2013.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução: Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 182 p.

BOLFARINE, Heleno; BUSSAB, Wilton de Oliveira. **Elementos de Amostragem**. São Paulo, SP: Editora Blucher, 2005.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, jan./jul. 2005, p. 68-80. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Bertrand Brasil: [S./], 1989.

BRANDÃO, P. P. S.; BORGES, C. N. F. Formação de professores no Brasil: meandros da base nacional comum da formação. *In*: PINHEIRO FERREIRA, Benedito de Jesus; TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos (org.). **Formação de professores e trabalho docente no contexto de crise política, econômica e sanitária**. Curitiba: CRV, 2022. p. 79-94.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. Diário Oficial do União, Brasília, DF, 25 jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 20 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2/2017**. Estabelece a Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 4/2018**. Estabelece a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM). Brasília, DF: 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Educação inclusiva: direito à diversidade**. Documento orientador. Brasília, DF: 2005.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 2014.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: 2015.

BRASIL. **Lei n. 14.817, de 16 de janeiro de 2024**. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Brasília, DF: 2024a.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 1-74, 11 jan. 2002.

BRASIL. **Nota Técnica nº 19, de 08 de setembro de 2010**. Destinado aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 4, de 7 de novembro de 2024**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em conformidade com a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Brasília, DF: 2024b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265001-pceb004-24&category_slug=novembro-2024&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 7/2011. Profissionais da Educação Infantil:** possibilidades de sua inclusão na carreira do magistério da Educação Básica e consequente remuneração com recursos do FUNDEB. Brasília, DF: 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8295-pceb007-11-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília-DF, 2008. Disponível em: 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. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. **Portaria SECADI/MEC n. 41, de 1º de julho de 2024.** Institui o Grupo de Trabalho, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, com a finalidade de discutir o estabelecimento de Diretrizes Nacionais para o Profissional de Apoio Escolar. Brasília, DF: 2024c.

BRASIL. **Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETCH, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan (Org.). **Educação especial: inclusão escolar. Reflexões sobre o fazer pedagógico.** Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011, p. 20-30

BRITTO, Luiz Percival Leme; COLARES, Anselmo Alencar. Ética na pesquisa em educação - A que se destina? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e21740, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092023000100516&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 abr. 2024.

BUCHOLZ, Luíze Gomes; FERREIRA, Valéria Fernanda Silveira. Positivismo, fenomenologia e materialismo histórico dialético: uma síntese das três correntes metodológicas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2.; CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DA FAG, 7., 2019, Toledo, PR. **Anais [...]**. Toledo-PR, 2019.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; SILVA, Aline Maira da. Desafios para a formação de professores em Educação Especial e a contribuição do ensino colaborativo. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 4, n. 1,

p. 61-72, 2017. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7330>.

Acesso em: 25 maio 2024.

CALIXTO, Hellen Rose da Silva; BRASILEIRO, Taiane Santos Almeida. Educação Especial na Formação Inicial de Professores: reflexões sobre os dispositivos legais. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 34, n. 1, p. 32–50, 2023.

<https://revistas.ufg.br/sv/article/view/77897>. Acesso em: 23 abr. 2024.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um *software* gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016. Acesso em: 25 maio 2024.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software IRAMUTEQ**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. Disponível em:

<http://iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018>. Acesso em: 25 jun. 2024.

CAMPOS, Marlon Freitas de; VIEGAS, Moacir Fernando. SAÚDE MENTAL NO TRABALHO DOCENTE: um estudo sobre autonomia, intensificação e sobrecarga. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, n. 2, p. 417–437, 29 Jun 2021. Disponível em:

<https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13270>. Acesso em: 2 nov 2024.

CARDOSO, Jefferson Rosa. Revisão sistemática e prática baseada em evidências na tomada de decisão em saúde. **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 5-6, jan. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/fp/a/RrbK3MTWKv6sb8KWzkydxdK/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 25 maio 2024.

CARDOSO, Luís Antônio. A categoria trabalho no capitalismo contemporâneo.

Tempo Social, [S.l.], v. 23, n. 2, p. 265-295, nov. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ts/a/D3YFpmVxd8TyPbHy6Rt5XG/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 25 maio 2024.

CARTOLANO, Maria Tereza Pompa. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 29-40, set. 1998. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/GqKzLCgSpyNz59Qn7j6H3ZH/>.

Acesso em: 25 maio 2024.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. Perfil do professor da educação básica.

Brasília, DF: INEP, 2018. (Série documental. Relatos de pesquisa, n. 41). Disponível em:

<https://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4083/3625>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CASAGRANDE, Rosana de Castro. **O Campo Acadêmico da Educação Especial no Brasil**. 2020. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

CASAGRANDE, Rosana de Castro; MAINARDES, Jefferson. O Campo Acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0132, p.119-138, jan. /dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dm8FKTPRGwCWYCngQKntgiN>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CASTRO NETA, Abília Ana de; CARDOSO, Berta Leni Costa.; NUNES, Claudia Pinto. Desenvolvimento profissional e precarização do trabalho docente: perspectivas e (des)continuidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2067–2082, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14842>. Acesso em: 16 nov. 2024.

CAVALCANTE, Luciana Trigueiro; OLIVEIRA, Ana Amélia da Silva. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v26n1/v26n1a06.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2024.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* (org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 296-316.

CENDÓN, Bruna Viseu; RIBEIRO, Natália Alves; CHAVES, Catarina Jorge. **Pesquisas de survey: análise das reações dos respondentes**. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 24, n. 3, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/19963>. Acesso em: 10 jun. 2024.

COSTA JÚNIOR, Wercy Rodrigues. **Trabalho docente na pós-graduação no contexto da política de avaliação da CAPES 2004-2006**. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos. Trabalho Docente na Educação Básica: As Condições e a Jornada de Trabalho na Educação Física na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Estado do Pará. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**, São Luís, 2017.

COSTA, Renata Paula. Ridendo castigat mores. A transcrição de entrevistas e a (re)construção social da realidade. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 8., 2017, Évora. **Anais [...]**. Évora, 2014.

CURADO, Ana Paula Carvalho da Silva. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n.

1, p. 330-350, 2018. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 22 maio. 2024.

CURADO, Karine Aparecida Pereira da Costa. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr., 2011. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668>. Acesso em: 10 jun. 2024.

DANTAS, Marcelo; BONONE, Lucas; FIGUEIRA, Mateus; GUEDES, Rafael; OLIVEIRA, Thais de. Sobre o conceito de trabalho: uma leitura nos Grundrisse, de Marx. **Princípios**, São Paulo, v. 39, n. 159, p. 42-57, jul./out. 2020.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

DAL ROSSO, S. Mais Trabalho! a intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo : Boitempo, 2008. 206 p.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DEJOURS, Christophe. **A subliminação, entre sofrimento e prazer no trabalho**. Revista Portuguesa de Psicanálise, v. 9, n. 33, p. 09-28, 2013.

DERMEVAL, Daniel; COELHO, João; BITTENCOURT, Isabela. Mapeamento Sistemático e Revisão Sistemática da Literatura em Informática na Educação. In: JAKES, Patricia; PIMENTEL, Mariano; SIQUEIRA, Sean; BITTENCOURT, Ig (org.). **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem Quantitativa**. Porto Alegre: SBC, v. 2, p. 26, 2020. p. 1-26.

DICHER, Mariana; TREVISAM, Erica. A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO, 23., João Pessoa, 2014. **Anais [...]**, João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2014. Disponível em:
<http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=572f88dee7e2502b>. Acesso em: 10 jun. 2024.

DINIZ-PEREIRA, José Eduardo. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 127-136, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7445>. Acesso em: 10 jun. 2024.

DINIZ-PEREIRA, José Eduardo. Síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas no Brasil: uma análise da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Conceito 7 Capes (2006-2015). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-29, 2022. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19601>. Acesso em: 10 jun. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB. In: SOUZA, João Valdir Alves de; NUNES, Clarice *et al.* (org.).

Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 253-264.

DÖRRE, Klaus. A nova Landnahme. Dinâmicas e limites do capitalismo financeiro.

Revista Direito & Práxis, Rio de Janeiro, v. 6, n.12, p. 536-603, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/19233>.

Acesso em: 10 jun. 2024.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, dez. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jun. 2024.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo.

Cadernos de Pesquisa, Campinas, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwqMxQsvQwH5bkrhrDKm/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 10 jun. 2024.

DUTRA, Wilson. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Edição Digital. [S.l.: s.n.], 2013.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008 [1845].

ENGELS, Friedrich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, v. 4, n. 4, 12 dez. 2006. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4603>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à Esquerda**.

2019. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Gustavo Silva; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Luciana de Oliveira (org.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. p. 83-120.

FARIAS, I. M. S.; OLIVEIRA, J. C. de; LIMA, N. L. G. A política de formação de professores no Brasil: o trabalho docente nas teias do capital: The policy of teacher training in Brazil: teaching work in the web of capital. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 28, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9146>. Acesso em: 22 out. 2024.

FELIPE, Emanuela da Silva; CUNHA, Edinaura Ramos; BRITO, Ana Rita Pereira de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 127-151, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8920>. Acesso em: 06 jul. 2022.

FERNANDES, Hélio Clemente. **O trabalho docente**: pauperização, precarização e proletarianização. 2010. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Remuneração docente em contexto de austeridade fiscal. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 40., 2021. **Anais [...]**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_47_22. Acesso em: 10 jun. 2024.

FERNANDES, Noel. **Condições de trabalho e formação de professoras atuantes no ciclo I do ensino fundamental**. 2014. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 129-146, jan. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/8rGTrz3HTMFpBjKGkQgKQbG/?format=pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FERREIRA, Oséias Soares; VICENTE, Zuleica Cristina Mizael. Capitalismo financeiro, globalização e transformações no mundo do trabalho. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 14, n. 2, p. 137-142, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://pensaracademico.unifaciq.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/22>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 156-167, jan. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QPz7bgW7FmF3K4tbVRHVNMT/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FLEURY, Sonia. Políticas sociais. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellia; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/327-1.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2024.

FOWLER JR., Floyd J. **Pesquisa de levantamento**. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2011.

FRANÇA, Márcia Gomes. O trabalho do professor de Educação Especial nas complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2010. Disponível em: <http://www.33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT15-6386--Int.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREITAS, André Luis Castro de; FREITAS, Luciane Albernaz de Araujo. O MANIFESTO COMUNISTA: HISTÓRICO E PRESSUPOSTOS. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 23, n. 3, p. 10-31, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8351>. Acesso em: 9 jun. 2024.

FREITAS, Henrique *et al.* O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000. Disponível em: <http://rausp.usp.br/wp-content/uploads/files/3503105.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2024.

FREITAS, Luciane Albernaz de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, p.168-194, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QFXsLx9gvqFvHTcmfNbQKQL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 71-90.

FROELICH, Daniela Camila; MEURER, Ane Carine. Base Nacional Comum Curricular: Educação Especial em foco. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 7, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/base-nacional-comum-curricular-educacao-especial-em-foco>. Acessado 06 de jul. 2022.

GALETTI, Luiz Carlos. **Sindicato, crise e revolução**: os sindicatos de trabalhadores da educação básica em Sergipe e a fragmentação sindical no Brasil contemporâneo. Paco e Littera, 2023.

GAMA, Zacarias. A categoria mediação em Hegel, Marx e Gramsci: para suprimir ruídos conceituais. **Revista Ciência & Luta de Classes Digital**, Rio de Janeiro, n. 3, v. 2, p. 46-55, jul. 2015. Disponível em: <https://revistaclc.ceppes.org.br/online/article/view/55>. Acesso em: 10 jun. 2024;

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Ivan Simões; MOREIRA, Eduardo Ribeiro. A categoria Trabalho em Lukács segundo a Dialética Marxista. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 854-879, abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/yJChvrSNhJfK4mxmSPsCWLx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma Educacional, Intensificação e Autointensificação do Trabalho Docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/F4ngy7gs3qcGKcSrJh5CB5s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). **Política de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. Disponível em: http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 11-23.

GATTI, Bernadete Angelina. A pesquisa em Educação e o campo da formação de educadores: diálogos com Marli André. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 47-56, 2021. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/546>. Acesso em: 16 abr. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./fev. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professor no Brasil: característica e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38183>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GOERCK, Caroline. Capitalismo e as transformações no processo de trabalho. **Revista Capital Científico**, Guarapuava, v. 7, n. 1, p. 11-20, jan./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/capitalcientifico/article/view/731>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GOMES, Vera Lucia. **A inclusão escolar em Mato Grosso do Sul e o Plano Estadual de Educação**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2023.

GOUGH, David *et al.* **Evidence informed policy in education in Europe**. EIPEE Final Project Report. 2011, Londres. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259582823_Evidence_Informed_Policy_making_in_Education_in_Europe_EIPEE_Final_Project_Report. Acesso em: 10 jun. 2024.

GOUGH, David. Síntese sistemática de pesquisa. *In*: THOMAS, Gary; PRING, Richard (org.). **Educação baseada em evidências**: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 57-76.

GUESSER, Silvia Zimmermann Pereira; HOBOLD, Márcia de Souza. Constitucionalidade da hora-atividade e suas contribuições para a formação continuada dos(as) professores(as). **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 22, n. 47, p. 01-25, 2024. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1484>. Acesso em: 16 out. 2024.

GUIMARÃES, Valeska Nahas; SOARES, Sandro Vieira; CASAGRANDE, Maria Denize Henrique. Trabalho docente voluntário em uma Universidade Federal: nova modalidade de trabalho precarizado? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 03, p. 77-101, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/T7fPw8mMWt7p5FdRRTBMp9b/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jun. 2024.

HERMANN, Nadja. Ética. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 18-23. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/etica-e-pesquisa-em-educacao-subsidios/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares para a formação inicial de professores: interesses e intencionalidades. **Revista Didática Sistemática**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 57–72, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11684>. Acesso em: 25 jun. 2024.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lqjpc5YsHq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35-52, jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915>. Acesso em: 10 jun. 2024.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Lívia Fraga (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CDROM.

Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/334-1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Leopoldo: Oikos Editora, 2020. 162 p.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GRISHCKE, Paulo Eduardo. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 507-522, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/8998>. Acesso em: 10 jun. 2024.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p.100-112, jul./dez. 2009. Disponível em: curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/4-souza.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: Novas tendências**. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

IWASSE, Fávaro Alegrâncio; OLIVEIRA, Marcela Rodrigues de; MACHADO, Roseli Belém. Modos de produção norteadores do trabalho educativo. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADES E EDUCAÇÃO, 4., 2017. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2017. p. 11482-11497.

JANNUZZI, Geraldo Magela. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2006.

JACOMINI, M. A.; CRUZ, R. E. da; CASTRO, E. C. de. The teaching work day in the public network of basic education: Parameters for discussion. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 28, p. 32, 2020. DOI: 10.14507/epaa.28.4862. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4862>. Acesso em: 30 oct. 2024.

KOSÍK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves; Alderico Toríbio. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1969.

LAZAMÉ, Elioenai Silva. **As condições de trabalho docente no atendimento educacional especializado na rede estadual de ensino público macapaense (2007 - 2020)**. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2021.

LÁZARO, Creuza Maria Costa. **Trabalho docente/saúde autopercebida das professoras dos centros de ensino de Educação Especial do Maranhão**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

LIMA, Fernando de. **Condições de Trabalho dos Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental**. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FB83Ty4bPSzqxXQB6DbvV6t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. A questão do método e da metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da região Centro-Oeste/Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/qcTfgSfLbHLKN45ykmSw78J/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, e173480, p. 1-25, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HvzD9vdbHTjX7pbJgzsmQBS/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MANZATO, Antônio José; SANTOS, Adriana Barbosa. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIO_S_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

MANZINI, Eduardo José Manzini. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: MANZINI, Eduardo José Manzini. **A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise**. 2008. Tese (Livre-docência). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2008.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Lodrina; Eduel, 2003. p 11-25.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percursos/article/view/49548>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MARIANI, Fábio; CARVALHO, Ademar de Lima. Formação de professores na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEGAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2009. Disponível em:

https://www.academia.edu/31739163/A_FORMA%C3%87%C3%83O_DE_PROFESORES_NA_PERSPECTIVA_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_EMANCIPADORA_DE_PAULO_FREIRE. Acesso em: 10 jun. 2024.

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/331-1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (org.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: Editora da UEM, 2015. p. 29-42.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. *In*: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos *et al.* (org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 17-26.

MARTINS, Silvia Maria. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com alunos da Educação Especial**. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2011.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; FERREIRA, Liliana Sores. Entrevista com o professor Dermeval Saviani (UNICAMP). **Pedagogia: pensar a pedagogia para responder aos contextos escolares e não escolares da atualidade**.

Revista Educere Et Educare, Cascavel, v. 16, n. 38, p. 10-30, jan./abr. 2021.

Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24950>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves; SANTOS, Vivian; SEBIN, Bruna Raffaini. **Política de educação especial no Brasil**: análise da produção de textos de 2004 a 2019. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 125 p.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Paulo: EdUFSCar, 2014.

MENDES, Enicéia. **Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: panoramas dos últimos 10 anos. Live promovida pelo GT15 - Educação Especial, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPEd) e da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5e5M3N9mzUw>. Acesso em: 12 set. 2024.

MENEZES, Jean Paulo Pereira de. **O método em Marx**: um estudo sobre o presente como síntese de múltiplas determinações. São José do Rio Preto, SP: Práxis Editorial, 2022.

MÉSZÁROS István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Marx**: A Teoria da Alienação. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MICHELS, Maria Helena. **A Formação do professor de educação especial no Brasil**: proposta em questão? Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

MICHELS, Maria Helena. Formação do professor de educação especial no Brasil. Trabalho encomendando. In: RAUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 40., Manaus, 2021. **Anais [...]**. Manaus: UFAM, 2021. p. 1-7. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt15-trabalho_encomendado_40rn.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668/2440>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MILITÃO, Andréia Nunes. A formação de professores no tempo presente: lutas necessárias para superação do cenário de desmontes. In: PORTELA RINALDI, Renata; FRANÇA, Adriana Locatelli; MEIA CASA, Volmar (org.). **Estado do conhecimento sobre a formação de professores**. Curitiba: Appris, 2023. p. 19-39.

MILITÃO, Andréia Nunes. Inserção da terminologia “direito à aprendizagem” no arcabouço legal da formação de professores. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 152-176, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8921>. Acesso em: 7 maio 2024.

MILITÃO, Andréia Nunes; PERBONI, Fabio; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. Condições de trabalho como pressuposto para valorização profissional docente: o documento-referência da II CONAE em foco. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 10, n. especial, jul./dez. 2013. p. 865-873. Disponível em: <https://shre.ink/DCit>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, Antônio Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 40, n. 40, p. 139-153, 2018. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34958005002>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bqpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MINEIRO, Márcio. Pesquisa de survey e amostragem: aportes teóricos elementares. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 1, n. 2, p. 284-306, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7677>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MORADO, Denise Nascimento. **O sistema de exclusão na cidade neoliberal brasileira**. Marília/SP: Lutas Anticapital, 2020.

MORINI, Cristina. A feminilização do trabalho no capitalismo cognitivo. **Lugar Comum**, Rio de Janeiro, n. 23-24, p. 247-265, 2008.

MUFARREJ, Regiane Luzia de Souza; LOVO Odirlei Arcangelo; ALBUQUERQUE Carolina de; GOMES Alana Costa; SOARES Simoni Marques. Perspectivas e caminhos para a promoção da educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 1, p. 3171-3194, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/4321>. Acesso em: 10 nov. 2024.

NASCIMENTO, Élide Galvão do; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. As políticas públicas da educação especial no estado de Mato Grosso do Sul. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. especial 1, p. 54-63, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://shre.ink/DCGw>. Acesso em: 10 jun. 2024.

NERES, Celi Corrêa. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e prática**. 2010. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2010.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/687>. Acesso em: 10 jun. 2024.

NUNES, Célia Maria Fernandes; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. Formação de professores na América Latina: apontamentos introdutórios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S.l.]. v. 12, n. 23, p. 11-20, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/300>. Acesso em: 10 jun. 2024.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 66–80, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/kR6TNNYxWqH63t6SF8tGqZq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. *In*: ENCONTRO DE PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA, 5., 2001, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: Unesp, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política de responsabilização dos professores tem promovido uma corrosão na carreira. *Vozes da Educação*, 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho dos professores e satisfação profissional: uma análise em sete estados do Brasil. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité, v. 3, n. e9503, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/9503>. Acesso em: 10 jun. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, A. A. Condição do trabalho docente: uma análise a partir das demandas dos trabalhadores. *In*: BERTUSSI, Guadalupe Teresinha; OURIGUES, Nildo (coord.). **Anuário educativo brasileiro: visão retrospectiva**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 353-370.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/condicoes-de-trabalho-docente/>. Acesso em: 4 jun. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 153-190.

OLIVEIRA, João Henrique Figueredo de. Professoras e professores temporários: a precarização do trabalho docente. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 39., 2019, Niterói, RJ. **Anais [...]**. Niterói: UFF, 2019.

ORTEGA, Daiani Vieira; MILITÃO, Silvio César Nunes. O ideário neoliberal na educação: da BNCC ao Novo Ensino Médio. **Educação Em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, 27030, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/index.php/edufoco/article/view/36334>. Acesso em: 19 abr. 2023.

PADILHA, Adriana Cunha. **O trabalho de professores de educação especial : análise sobre a profissão docente no estado de São Paulo**. Doutorado em EDUCAÇÃO ESPECIAL . UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos . 2012. 207 f.

PASSOS, Tatiany Lopes de Assunção. **As finalidades educativas escolares implícitas na Declaração de Salamanca e sua materialização nas políticas públicas para a inclusão escolar no Brasil**. 2023. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação Superior de Inhumas, Inhumas, 2023.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: uma análise quantitativa**. Belo Horizonte, 2016. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52.

PINTO, Rayssa Naftaly Muniz *et al.* Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha Enfermagem**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, e61572, p. 1-9, set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rgenf/a/Qp39NxcyXWj6N6DfdWWDDrR>. Acesso em: 19 nov. 2022.

POCHMANN, Márcio. **O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Contexto, 1999.

PRADO JR., Caio. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista**. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/caio.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

RAMOS, Michael Daian Pacheco. **Condições de Trabalho Docente de Professores de Escolas Rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia**. 2020. 392 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo Monteiro; FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação.

Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014.
Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n41/v14n41a02.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

RATINAUD, Pierre. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. 2009.
Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: 10 jun. 2024.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. Federalismo e regime de colaboração na gestão de políticas educacionais. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. 1, e26009, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/index.php/edufoco/article/view/20060>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ROBALINO, Magaly. Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 9-46.

RODRIGUES, Adriana Cristina da Silva; ALBINO, Ângelo Cláudio Aparecido; HONORATO, Ricardo Fabiano de Souza. Disputas curriculares em torno da formação inicial e continuada no Brasil: anunciações políticas das entidades científicas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 1486-1505, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/rodrigues-albino-honorato.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

RODRIGUES, Miguel Ângelo Vilela. O tratamento e análise de dados. In: SILVESTRE, Jorge; ARAUJO, Helena (org.). **Metodologia Para Investigação Social**. Lisboa: Editora Escolar, 2012. p. 171-210.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. rev. Curitiba: Editora Ibpex, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p. 479-499, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3711>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; LISBOA, Joana; ANDRADE, Roberto; PINHEIRO, Lucas. A formação do professor nos cursos de licenciatura: o que dizem os professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1639-1661, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/22308>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. **Revista Brasileira de**

Educação, Rio de Janeiro, v. 27, e270026, p. 1-21. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5nfd85TJZydgDPJVQDMM5Tk/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ROZA, Rodrigo Hipólito. O Google Forms como ferramenta de apoio à pesquisa quantitativa no ensino superior. **Tecnologias na Educação**, [S.l.], ano 10, v. 28, n. 28, p. 1-10, dez. 2018. Disponível em: <https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2019/01/Art15-Ano-10-vol28-Dezembro-2018.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais**. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SABINO, Carlos. **El proceso de investigación**. Buenos Aires: Lumen Humanitas, 1996.

SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do aplicativo IRaMuTeQ**. Planaltina, [s.n.], 2017. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salvati>. Acesso em: 10 jun. 2024

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de Padronização do Currículo e da Formação de Professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SqHHMdWVCV9Fwpqg4GRnb7B/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SANTOS, Tatiane Araújo dos; SANTOS Handerson Silva; MASCARENHAS, Nildo Batista; MELO, Cristina Maria Meira de. O materialismo dialético e a análise de dados quantitativos. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 27, n. 4, e0480017, p. 1-8, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/kzn9595WBk7gRNbTS4fK3xs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SARMENTO, Dirléia Fanfá; FERREIRA, Rute Henrique da Silva; AROSSI, Gustavo. PNE 2014-2024: (não) cumprimento das metas e a efetividade do direito à educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, e10590, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/10590>. Acesso em: 15 set. 2024

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 653-662, set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Q7rcHqS3xNZKzV9MykSG79q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação; curvatura da vara; onze teses sobre educação e política. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155. jan./abr. 2009.

SCHEIBE, Lúcia; BAZZO, Vera Lúcia. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 241-256, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549>. Acesso em: 17 abr. 2023.

SCHERER, Renata Porcher. A desgnerificação do trabalho nas novas configurações do capitalismo: implicações para pensar o trabalho docente. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 2, p. 520-532, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3112>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio. A organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial: controvérsias da desqualificação do trabalho pedagógico. In: GARCIA, Renata Maria Correia (org.), **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 161-210.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo**. São Paulo: Cortez, 2011.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Desgaste mental e trabalho**. In: MENDES, René (Org.). **Dicionário de saúde e segurança do trabalhador: conceitos, definições, história, cultura**. Novo Hamburgo: Proteção Publicações, 2018. p. 358-359.

SERAPIONI, Mauro. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 187-192, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/8MGqFCjhjvXKQsq37t6q7PK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SHIROMA, Eneide Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vjr7Fr7RGfmKXGF9Cv9sYyd/#>. Acesso em: 26 jun. 2024.

SILVA, Ana Maria da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 17, n. 34, p. 229-251, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38053>. Acesso em: 10 jun. 2024.

Silva, Nilson Rogério da. Condições de trabalho e saúde de professores de alunos com ou sem necessidades educacionais especiais / Nilson Rogério da Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2009. 132 f. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

SILVA, Camila Vieira Genkawa; LIMA, Paulo Gomes. O Plano Nacional de Educação (PNE): origem e concepções. In: COLÓQUIO DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO, 4., Sorocaba, 2023. **Anais [...]**, UFSCAR: Sorocaba, 2023. p. 215-224.

SILVA, Maria Vieira. Função docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/funcao-docente/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SILVA, Rafael Celestino da; FERREIRA, Márcia de Assunção. Construindo o roteiro de entrevista na pesquisa em representações sociais: como, por que, para que. **Revista Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/wMctqmZpKpYNdy8nZpTxJkp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVESTRE, A. *et al.* Resistir e esperar à luz do legado de Paulo Freire: Em xeque a Resolução CNE/CP 02/2019. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 24-48, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/71>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SOLON, Thiago Falcão. Condições do trabalho docente na Educação Especial: primórdios e atualidade. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p.1-7, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8922>. Acesso em: 10 jun. 2024.

TEIXEIRA, Nádia França. Metodologias de pesquisa em Educação: Possibilidades e adequações. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 2, p. 7-17, 2015. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1289>. Acesso em: 26 maio 2022.

TEIXEIRA, Pedro Henrique de Melo. **A uberização do trabalho docente**: reconfiguração das condições e relações de trabalho mediados por plataformas digitais. 2022. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

TELES, Gabriel. As contribuições da categoria da totalidade para a análise dos movimentos sociais. **Revista Alamedas**, Toledo, v. 6, n. 2, p. 59-76, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/alamedas/article/view/19001>. Acesso em: 10 jun. 2024.

TELLO, César. El objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis. **Cinta Moebio**, Santiago, n. 42, p. 225-242, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n42/art01.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

TONÁCIO, Glória de Melo. As diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia e o trabalho docente: a precarização e flexibilização do trabalho. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., Caxambu, 2009. **Anais [...]**. Caxambu, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT09-5335--Int.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

TONET, Ivo. **A formação de professores e a possibilidade da emancipação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/08/a_proposito_de_glosas_criticas.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

TONET, Ivo. A formação de professores e a possibilidade da emancipação humana. **Revista Gesto e Debate**, Campo Grande, v. 3, n. 1, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17091>. Acesso em: 10 jun. 2024.

TONET, Ivo. **Democracia ou Liberdade?** Maceió: EDUFAL, 2004.

TOZONI-REIS, Maria Fátima de Carvalho. O método materialista histórico e dialético. **Revista Simbio-Logias**, [S.l.], v. 12, n. 17, p. 67-84, 2020. Disponível em: <https://simbiologias.ibb.unesp.br/index.php/files/article/view/224>. Acesso em: 10 jun. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência de Jomtien, Tailândia, 1990. Paris: Unesco, 1990.

VAZ, Kamille Aline. Concepção de professor na perspectiva inclusiva: disputas e estratégias de consolidação da política de educação especial no início do século XXI. In: GARCIA, Renata Maria Correia (org.), **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 67-108.

VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol. As mulheres brasileiras no início do século 21. In: **Relatório Direitos Humanos no Brasil 2005**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2006/04/11/as-mulheres-brasileiras-no-inicio-do-seculo-21-artigo-de-gustavo-venturi-e-marisol-recaman-faz-parte-do-relatorio-direitos-humanos-no-brasil-2005/>. Acesso em: 16 nov. 2024.

VICTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA Ivone Martins de. Trabalho docente e formação: o que dizem os professores da educação especial? **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 17, n. 36, p. 41-54, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1142>. Acesso em: 10 jun. 2024.

VIDAL, Mauricelia Bezerra. **Taylorismo, fordismo e toyotismo**: uma análise do sistema de trabalho. 2002. 87 f. Dissertação (Mestrado em Economia Rural e Regional) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2002.

ZIBETTI, M. L. T.; PEREIRA, S. R. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, n. spe2, p. 259–276, 2010.

APÊNDICES

Roteiro de Entrevista – Representantes dos Sindicatos dos Professores da Educação Básica.

É com grande satisfação que iniciamos esta entrevista para compreender melhor o papel do sindicato na valorização dos profissionais da educação e a concepção que se tem relacionado as condições de trabalho docente. O objetivo desta pesquisa é investigar as condições de trabalho dos docentes e profissionais dedicados aos alunos público alvo da Educação Especial nas escolas públicas do ensino básico no estado do Mato Grosso do Sul. Pretendemos explorar as implicações dessas condições no âmbito do fazer pedagógico, no desempenho profissional, na saúde e no equilíbrio entre o mal-estar e bem-estar docente. Sua contribuição é crucial para o sucesso desta pesquisa. Esta entrevista destina-se a coletar dados complementares sobre as condições de trabalho dos docentes e a percepção do sindicato em relação a essas condições, a duração média da entrevista é de uma hora e meia.

Informações Pessoais Dados pessoais e profissionais

Nome: _____ **sexo:** ____

Você prefere anonimato: _____

Servidor do magistério concursado/público

Estadual () Municipal () ; quantos anos de docência ? _____

Cargo na FETEMS _____

1. Tempo de atuação no Sindicato: _____ anos

Formação: (ano e local – Instituição)

Curso de graduação na área de: _____

Curso de qualificação na área de: _____

Curso de Pós-Graduação na área de: _____

As questões a seguir visam compreender a atuação e percepção dos sindicatos em relação a diversas dimensões das condições de trabalho dos professores na Educação Especial, abrangendo aspectos contratuais, remuneração, ambiente de trabalho, formação profissional e reconhecimento social.

Condições de Trabalho e Participação do Sindicato:

2. Quais são os fatores na perspectiva do sindicato que mais influenciam nas condições de trabalho dos docentes na Educação Especial?
3. Na opinião dos sindicatos, quais atribuições da função do docente na Educação Especial que contribuem para situações desgastantes e desafios profissionais? E quais desses desafios enfrentados que impactam na qualidade de vida e saúde desses profissionais?
4. Como o sindicato avalia as condições contratuais dos docentes na Educação Especial, considerando aspectos como estabilidade, benefícios e plano de carreira?
5. Houve recentes concursos para professores/profissionais da Educação Especial na rede estadual? Relacionado a esse assunto, como o sindicato vem atuando?
6. Qual a percepção do sindicato sobre as condições de trabalho dos efetivos em comparação com os contratados temporários?
7. Quais são as principais conquistas alcançadas pelo sindicato em termos de melhorias nas condições de trabalho nos últimos anos? O que ainda precisa ser alcançando para melhorar essas condições?
8. Considerando a Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023, que regulamenta o exercício da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que no Art. 8º-A estabelece uma carga horária específica para esses profissionais, limitando a jornada de trabalho a 6 (seis) horas diárias ou 30 (trinta) horas semanais, com destaque para o Parágrafo único, que determina o regime de revezamento para trabalhos superiores a 1 (uma) hora de duração, envolvendo no mínimo 2 (dois) profissionais. Nesse contexto, como o sindicato percebe a aplicação dessa legislação nas escolas, considerando as peculiaridades do ambiente educacional? A Lei assegura condições de trabalho adequadas para os tradutores, intérpretes e guia-intérpretes da Libras nas escolas?

Sindicalização e Participação:

9. Professores/profissionais da Educação Especial (temporários e efetivos) são sindicalizados em quantidade aceitável?
10. Na opinião do sindicato, o que impede a sindicalização dos docentes da Educação Especial (efetivos e temporários)?

Políticas e Valorização profissional:

- 11.** O município (estado) possui ou reformulou recentemente o Plano de Cargos e Carreira e Remuneração (PCCR) para o magistério? Como o sindicato vê a valorização dos profissionais da Educação Especial nesse Plano?
- 12.** O município (estado) cumpre o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para o magistério? Como o sindicato atua (atuou) nessa situação?
- 13.** O município (estado) implementou 1/3 da carga horária dos docentes da Educação Especial destinada para hora atividade? Como vê essa situação (o sindicato atua (atuou) nessa situação)?

Formação e Desenvolvimento profissional:

- 14.** Qual é a visão do sindicato em relação às legislações federal, estadual e municipal, bem como às diretrizes político-administrativas relacionadas às atribuições, organização e serviços dos docentes e profissionais da Educação Especial?
- 15.** Nas formações continuadas dos docentes e profissionais da Educação Especial, realizadas pela secretaria, ou pelo sindicato ou outros órgãos, é garantida a dispensa do trabalho ao docente/profissional para participar dessas formações? Como o sindicato contribui nessa situação?
- 16.** De modo geral, você tem conhecimento de ações concebidas no âmbito da Secretaria de Educação que estão voltadas para a valorização docente da Educação Especial?
- 17.** Há articulação entre a Secretaria Municipal/estadual de Educação e o Sindicato no processo de formulação e implementação das políticas de valorização docente?
- 18.** Quais ações (do Estado/governo) seriam necessárias para que os docentes da EE tenham melhores condições de trabalho na sua opinião? **quais são as propostas o sindicato sugere para aprimorá-las?**

Reivindicações e Avaliações:

- 19.** Quais são as reivindicações e reclamações mais recorrentes referentes à atuação profissional junto aos sindicatos dos docentes da Educação Especial? Como elas têm sido articuladas nas negociações?
- 20.** Na concepção do sindicato, os profissionais da Educação Especial têm um trabalho flexibilizado, intensificado e precarizado? Por que?
- 21.** Na concepção do sindicato, os profissionais da Educação Especial têm um trabalho alienado? Por que?

22. Como os sindicatos avaliam as condições de trabalho dos docentes na Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul de modo geral?
23. Tem algo que gostaria de dizer, colocar ou de expor, que ainda não foi dito, que caracterize as condições de trabalho dos docentes da EE ou algo sobre a atuação do sindicato referente a esse tema?

Após a realização das perguntas estruturadas, se ainda houver necessidade faremos outras perguntas com intuito de alcançar os objetivos propostos da pesquisa.

ENCERRAMENTO:

Após o sinal de ter encerrado as perguntas, agradecer a oportunidade da entrevista: Foi muito bom ouvir a concepção, percepções e atuação do sindicato a favor de condições de trabalho aos docentes da EE, tenho certeza que enriquecerá a pesquisa e contribuirá para descrevermos e analisar as condições de trabalho dos docentes/profissionais da EE . Obrigada!!!

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – COORDENADOR (A) DOS NÚCLEOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO E MUNICÍPIOS DO MATO GROSSO DO SUL

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar voluntariamente da pesquisa intitulada **“CONDIÇÕES DE TRABALHO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2008-2022)”**, desenvolvida pela doutoranda **Sandra Regina de Oliveira de Souza**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Universidade Federal da Grande Dourados (UF GD), sob orientação da Professora Dra. **Andréia Nunes Militão**. Temos como objetivo compreender e investigar as condições de trabalho do docente e profissional da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul.

Sua participação é voluntária, e você tem plena autonomia para decidir sobre ela, bem como, retirá-la a qualquer momento. Não haverá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a construção da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-la (lo) será omitido, bem como o material será armazenado em local seguro com acesso somente das pesquisadoras. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio dos meios de contato explicitados neste Termo.

Sua participação consistirá em responder a um questionário de forma *online* pela plataforma do *Google Forms*, com questões objetivas de múltipla-escolha e questões dissertativas, que possibilitarão narrar o trabalho que o governo por meio do setor de Educação Especial oferece para qualificação e melhoria no trabalho dos docente e profissionais que atuam com o público alvo da Educação Especial nas escolas regulares do estado. Relacionado aos riscos/desconforto, benefícios e despesas de sua participação serão descritos a seguir.

Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa apresenta riscos mínimos, como por exemplo, um possível constrangimento por alguma pergunta do questionário, assim, caso haja qualquer indício de desconforto, o participante poderá não responder à pergunta ou até

mesmo requerer, a qualquer momento, o desligamento da pesquisa, bem como o não uso de suas respostas fornecidas por meio do questionário, a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo o risco previsto no protocolo graduado no nível mínimo. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade, à sua integridade física, moral e/ou intelectual.

Benefícios: ao participar desta pesquisa a Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo leve a uma melhor compreensão sobre as condições do trabalho dos docentes e profissionais que atuam com o público alvo da Educação Especial nas escolas regulares do estado do Mato grosso do Sul. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos aos participantes.

Despesas com a pesquisa: a (o) Sra. (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Caso se sinta prejudicado com sua participação você tem o direito de buscar indenização conforme legislação brasileira vigente.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo por pelo menos 5 anos, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável garantindo o sigilo das informações a ser acessada somente pelas pesquisadoras, conforme Resolução CNS nº. 510/2016 e Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS.

Os resultados parciais e finais serão divulgados para a comunidade científica, por meio da Tese, de artigos em eventos e de artigos em periódicos, garantindo o sigilo dos participantes.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, clique logo abaixo em “aceito participar da pesquisa”, assim você atesta que concordou com a participação como voluntário (a) de pesquisa. Desde já, agradecemos a sua participação.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados que se encontra disponível para esclarecimentos, através do endereço eletrônico: cep@ufgd.edu.br , pelo telefone: (67) 3410-2853, ou no endereço localizado no Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados – MS, CEP 79825-070; atendimento ao público: 08:00-12:00 no período matutino e das 14:00 às 17:00 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua

integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Dessa forma, o Comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do estudo de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Enviaremos uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o seu e-mail. Destacamos a importância de que você guarde em seus arquivos uma cópia do documento que lhe será enviado, pois neste estarão contidas informações a respeito dos responsáveis da pesquisa e formas de contato.

() aceito participar da pesquisa

Dourados-MS, de de 2023.

Nome completo da pesquisadora: Prof.^a Ma Sandra Regina de Oliveira de Souza

██
██

Nome completo da orientadora da pesquisa: Prof.^a Dra. **Andréia Nunes Militão**

██
██

Comitê de Ética com Seres Humanos da UFGD, telefone: (67) 3410-2853, ou
cep@ufgd.edu.br .

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – DOCENTES E PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM O PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar voluntariamente da pesquisa intitulada **“CONDIÇÕES DE TRABALHO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2008-2022)”**, desenvolvida pela doutoranda **Sandra Regina de Oliveira de Souza**, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob orientação da Professora Dra. **Andréia Nunes Militão**. Temos como objetivo compreender e investigar as condições de trabalho do docente da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul.

Sua participação é voluntária, e você tem plena autonomia para decidir sobre ela, bem como, retirá-la a qualquer momento. Não haverá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a construção da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-la (lo) será omitido, bem como o material será armazenado em local seguro com acesso somente das pesquisadoras. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio dos meios de contato explicitados neste Termo.

Sua participação nessa primeira fase da pesquisa, consistirá em responder a um questionário de forma *online* pela plataforma do *Google Forms*, com questões objetivas de múltipla-escolha e questões dissertativas, que possibilitarão narrar as condições, as concepções e percepções de seu trabalho, que será acessado somente pelas pesquisadoras. A pesquisa terá uma segunda fase em que será selecionada uma subamostra dos respondentes do questionário, na qual será novamente solicitado seu consentimento caso seja selecionado. Relacionado aos riscos/desconforto, benefícios e despesas de sua participação serão descritos a seguir.

Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa apresenta riscos mínimos, como por exemplo, um possível constrangimento por alguma pergunta do questionário, assim, caso haja qualquer indício de desconforto, o participante poderá não responder à pergunta ou até mesmo requerer, a qualquer momento, o desligamento da pesquisa, bem como, o não uso de suas respostas fornecidas por meio do questionário, a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo o risco previsto no protocolo graduado no nível mínimo. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade, à sua integridade física, moral e/ou intelectual.

Benefícios: ao participar desta pesquisa a (o) Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo leve a uma melhor compreensão sobre as condições do trabalho dos docentes e profissionais que atuam com o público alvo da Educação Especial nas escolas regulares do estado do Mato grosso do Sul.

Os benefícios são indiretos e se dão pela oportunidade expor e externar as suas concepções relacionadas as suas condições de trabalho, com intuito de revelar ao cenário nacional essas condições e posteriormente exigir melhorias ao poder público. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos aos participantes.

Despesas com a pesquisa: a (o) Sra. (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Caso se sinta prejudicado com sua participação você tem o direito de buscar indenização conforme legislação brasileira vigente.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo por pelo menos 5 anos, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável garantindo o sigilo das informações a ser acessada somente pelas pesquisadoras, conforme Resolução CNS nº. 510/2016 e Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS.

Os resultados parciais e finais serão divulgados para a comunidade científica, por meio da Tese, de artigos em eventos e de artigos em periódicos, garantindo o sigilo dos participantes. Caso se sinta prejudicado com sua participação você tem o direito de buscar indenização conforme legislação brasileira vigente.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, clique logo abaixo em “aceito participar da pesquisa”, assim você atesta que concordou com a participação como voluntário (a) de pesquisa. Desde já, agradecemos a sua participação.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados que se encontra disponível para esclarecimentos, através do endereço eletrônico: cep@ufgd.edu.br , pelo telefone: (67) 3410-2853, ou no endereço localizado no Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados – MS, CEP 79825-070; atendimento ao público: 08:00-12:00 no período matutino e das 14:00 às 17:00 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Dessa forma, o Comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do estudo de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Enviaremos uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o seu e-mail caso aceite participar da pesquisa. Destacamos a importância de que você guarde em seus arquivos uma cópia do documento que lhe será enviado, pois neste estarão contidas informações a respeito dos responsáveis da pesquisa e formas de contato.

☐ aceito participar da pesquisa

☐ Não aceito participar da pesquisa

Dourados-MS, de de 2023.

Nome completo da pesquisadora: Prof.^a Ma Sandra Regina de Oliveira de Souza

Nome completo da orientadora da pesquisa: Prof.^a Dra. **Andréia Nunes Militão**

Comitê de Ética com Seres Humanos da UFGD, telefone: (67) 3410-2853, ou
cep@ufgd.edu.br.

PESQUISA: CONDIÇÕES DE TRABALHO DE DOCENTES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar voluntariamente da pesquisa intitulada **"CONDIÇÕES DE TRABALHO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2008-2022) "**, desenvolvida pela doutoranda Sandra Regina de Oliveira de Souza, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob orientação da Professora Dra. Andréia Nunes Militão.

Temos como objetivo compreender e investigar as condições de trabalho do docente e do profissional da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul.

Sua participação é voluntária, e você tem plena autonomia para decidir sobre ela, bem como, retirá-la a qualquer momento. Não haverá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a construção da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-la(o) será omitido, bem como o material será armazenado em local seguro com acesso somente das pesquisadoras. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar das pesquisadoras informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio dos meios de contato explicitados neste Termo.

Sua participação nessa primeira fase da pesquisa, consistirá em responder a um questionário, com questões objetivas de múltipla escolha e questões dissertativas, que possibilitarão narrar as condições, as concepções e percepções de seu trabalho, que será acessado somente pelas pesquisadoras.

A pesquisa terá uma segunda fase (entrevista) em que será selecionada uma subamostra somente dos respondentes do questionário professores/profissionais da Educação Especial, na qual será novamente solicitado seu consentimento caso seja selecionado.

Relacionado aos riscos/desconforto, benefícios e despesas de sua participação serão descritos a seguir.

Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa apresenta riscos mínimos, como por exemplo, um possível constrangimento por alguma pergunta do questionário, assim, caso haja qualquer indício de desconforto, o participante poderá requerer a qualquer momento, o desligamento da pesquisa, bem como, o não uso de suas respostas fornecidas por meio do questionário, a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo o risco previsto no protocolo graduado no nível mínimo. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade, à sua integridade física, moral e/ou intelectual.

Benefícios: ao participar desta pesquisa a (o) Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo leve a uma melhor compreensão sobre as condições do trabalho dos docentes e profissionais que atuam com o público alvo da Educação Especial nas escolas regulares do estado do Mato Grosso do Sul. Os benefícios são indiretos e se dão pela oportunidade expor e externar as suas concepções relacionadas as suas condições de trabalho, com intuito de revelar ao cenário nacional essas condições e posteriormente exigir melhorias ao poder público.

Despesas com a pesquisa: a (o) Sra. (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Caso se sinta prejudicado com sua participação você tem o direito de buscar indenização conforme legislação brasileira vigente.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo por pelo menos 5 anos, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável garantindo o sigilo das informações a ser acessada somente pelas pesquisadoras, conforme Resolução CNS nº. 510/2016 e Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS.

Os resultados parciais e finais serão divulgados para a comunidade científica, por meio da Tese, em eventos e de artigos em periódicos, garantindo o sigilo dos participantes. Caso se sinta prejudicado com sua participação você tem o direito de buscar indenização conforme legislação brasileira vigente.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações fornecidas, no caso de aceitar fazer parte do estudo, **clique logo abaixo em “aceito participar da pesquisa”**, assim você atesta que concordou com a participação como voluntário (a) de pesquisa. Desde já, agradecemos a sua participação.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados que se encontra disponível para esclarecimentos, através do endereço eletrônico: cep@ufgd.edu ou telefone: (67) 3410-2853, ou no endereço localizado no Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados – MS, CEP 79825-070; atendimento ao público: 08:00-12:00 no período matutino e das 14:00 às 17:00 no período vespertino.

O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Caso queira verificar a aprovação no comitê de ética dessa pesquisa, basta acessar a Plataforma Brasil, com o link <https://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/publico/indexPublico.jsf>, na aba "Pesquisas" com os dados: Número do CAAE: 73805623.9.0000.5160 e Número do Parecer: 6434354.

Enviaremos uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o seu e-mail. Destacamos a importância de que você guarde em seus arquivos uma cópia do documento que lhe será enviado, pois neste estarão contidas informações a respeito dos responsáveis da pesquisa e formas de contato.

Dourados- MS, 21 de outubro de 2023.

Dados das pesquisadoras:

Nome completo da pesquisadora: Prof.^a Ma Sandra Regina de Oliveira de Souza

[REDACTED]

Nome completo da orientadora da pesquisa: Prof.^a Dra. Andréia Nunes Militão

[REDACTED]

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. E-mail *

Seção sem título

2. **Você aceita a participar da pesquisa ***

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim, aceito participar voluntariamente da pesquisa *Pular para a pergunta 3*

☐ Não aceito participar da pesquisa

Pular para a pergunta 3

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Desde já agradeço a sua participação na pesquisa de doutorado intitulada: **"CONDIÇÕES DE TRABALHO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2008-2022)"**, que tem como objetivo compreender e investigar as condições de trabalho dos docentes e dos profissionais da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul.

Essa seção visa compreender as características da atuação profissional dos participantes da pesquisa. Ressaltamos que todas as informações prestadas por você são anônimas e não serão avaliadas de modo individual.

3. 1) Você exerce sua profissão na Educação Especial Inclusiva como: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Profissional Apoio (Assistente Pedagógico; Assistente Educacional Inclusivo (AEI); Assistente Escolar; Assistente de Inclusão Escolar; Apoio Escolar; Auxiliar Pedagógico Especializado; Monitor de Educação Especial) *Pular para a pergunta 4*
- ☐ Professor(a) de Apoio da sala(Professor Mediador; Professor de Apoio Pedagógico Educacional (APE)) *Pular para a pergunta 4*
- ☐ Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais *Pular para a pergunta 4*
- ☐ Guia intérprete *Pular para a pergunta 4*
- ☐ Profissional do Atendimento Educacional Especializado AEE (Professor do AEE, Professor Multifuncional de Atendimento Especializado; Professor de Sala de Recurso; Professor de Sala Multifuncional; Professor de Educação Especial; Professor de Apoio Educacional; Professor de Apoio a Inclusão; Professor Especialista em Educação Especial; Apoio Pedagógico Especial) *Pular para a pergunta 19*
- ☐ Técnico(a) da Educação Especial do Município/Estado/Regional (Técnicos(as) do Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação ou Núcleo de Educação Especial do estado do MS - NUESP) *Pular para a pergunta 170*
- ☐ Outro: _____

QUESTIONÁRIO DOS PROFISSIONAIS, PROFESSORES(AS), ESTAGIÁRIOS(AS),TRADUTORES(AS) E INTÉRPRETES EM LIBRAS, GUIAS- INTÉRPRETE E PROFESSORES DE BRAILLE.

O preenchimento completo do questionário tem duração máxima de 20 minutos e esta dividido em 6 blocos:

- 1º Bloco** : Perfil Pessoal;
- 2º Bloco**: Perfil de Formação;
- 3º Bloco**: Situação Funcional;
- 4º Bloco**: Atuação e atribuição Funcional;
- 5º Bloco**: Situação de Infraestrutura;
- 6º Bloco**: Saúde e Bem estar

1ºBloco: PERFIL PESSOAL

Esta seção visa compreender as **características sociodemográficas** dos participantes da pesquisa. Ressaltamos que todas as informações prestadas por você são anônimas e não serão avaliadas de modo individual.

4. **1) Nome:** (caso queira responder, pode ser só o primeiro nome ,será mantido em sigilo)

5. **2) Telefone (caso queira receber o resultado a pesquisa por WhatsApp) :**

6. **3) Cidade onde você Mora: ***

7. **4) Sexo: ***

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

8. **5) Identidade Étnico Racial: ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Branca
- ☐ Preta
- ☐ Amarela
- ☐ Parda
- ☐ Indígena

9. **6) Sua idade se encontra entre a faixa etária ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ até 24 anos
- ☐ De 25 a 29 anos
- ☐ De 30 a 39 anos
- ☐ De 40 a 49 anos
- ☐ De 50 a 59 anos
- ☐ 60 anos ou mais.

10. **7) Você é uma Pessoa com Deficiência? (se sim diga qual é a deficiência) ***

11. **8) Você tem parentesco com Pessoa com Deficiência? (se sim diga qual é a relação de Parentesco) ***

12. **9) Qual o seu estado civil? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ solteiro (a)
- ☐ casado (a)
- ☐ viúvo (a)
- ☐ separação legal (judicial ou divórcio) () união estável
- ☐ união estável

13. **10) Tem filhos? (se sim diga quantos filhos) ***

14. **11) Quem compõe a sua residência? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Moro sozinho (a)
- ☐ Moro com minha família
- ☐ Moro com cônjuge e/ou filho(s)
- ☐ Moro com amigos
- ☐ Outro:

15. **12) Quantas pessoas moram com você? ***

2º Bloco: : PERFIL DE FORMAÇÃO

Esta seção visa compreender as **características de formação acadêmica** dos participantes da pesquisa. Ressaltamos que todas as informações prestadas por você são anônimas e não serão avaliadas de modo individual.

16. **1) Qual a sua trajetória de formação?** (Pode responder mais de uma alternativa ou seja responda todas alternativas em se enquadra) *

a) Ensino Médio

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Magistério
☐ técnico
☐ científico
☐ público
☐ privado
☐ presencial
☐ EAD
☐ semipresencial
☐ Outro: _____

17. **b) Possui curso(s) de Graduação** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sim *Pular para a pergunta 34*
☐ não *Pular para a pergunta 58*

Cursos de Pós Graduação dos professores(as) e profissionais da EE

18. **Quais Cursos de pós graduação você possui (marque o maior nível que possui)** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Especialização *Pular para a pergunta 40*
☐ Mestrado *Pular para a pergunta 46*
☐ Doutorado *Pular para a pergunta 52*
☐ Pós Doutorado *Pular para a pergunta 58*
☐ Não possuo curso de pós graduação *Pular para a pergunta 58*

Pular para a pergunta 141

QUESTIONÁRIO DOS (AS) PROFESSORES(AS) DO AEE (SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL).

O preenchimento completo do questionário tem duração máxima de 20 minutos e esta dividido em 6 blocos:

- 1º Bloco :** Perfil Pessoal;
- 2º Bloco:** Perfil de Formação;
- 3º Bloco:** Situação Funcional;
- 4º Bloco:** Atuação e atribuição Funcional;
- 5º Bloco:** Situação de Infraestrutura;
- 6º Bloco:** Saúde e Bem estar

1ºBloco: PERFIL PESSOAL

Esta seção visa compreender as **características sociodemográficas** dos participantes da pesquisa. Ressaltamos que todas as informações prestadas por você são anônimas e não serão avaliadas de modo individual.

19. **1) Nome:** (será mantido em sigilo)

20. **2) Telefone:**

21. **3) Cidade onde você Mora: ***

22. **4) Sexo: ***

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

23. **5) Identidade Étnico Racial: ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Branca
- ☐ Preta
- ☐ Amarela
- ☐ Parda
- ☐ Indígena

24. **6) Sua idade se encontra entre a faixa etária ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ até 24 anos
- ☐ De 25 a 29 anos
- ☐ De 30 a 39 anos
- ☐ De 40 a 49 anos
- ☐ De 50 a 59 anos
- ☐ 60 anos ou mais.

25. **7) Você é uma Pessoa com Deficiência? (se sim diga qual é a deficiência) ***

26. **8) Você tem parentesco com Pessoa com Deficiência? (se sim diga qual é a relação de Parentesco) ***

27. **9) Qual o seu estado civil? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ solteiro (a)
- ☐ casado (a)
- ☐ viúvo (a)
- ☐ separação legal (judicial ou divórcio) () união estável
- ☐ união estável

28. **10) Tem filhos? (se sim diga quantos filhos) ***

29. **11) Quem compõe a sua residência? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Moro sozinho (a)
- ☐ Moro com minha família
- ☐ Moro com cônjuge e/ou filho(s)
- ☐ Moro com amigos
- ☐ Outro:

30. **12) Quantas pessoas moram com você? ***

2ºBloco: : PERFIL DE FORMAÇÃO

Esta seção visa compreender as **características de formação acadêmica** dos participantes da pesquisa. Ressaltamos que todas as informações prestadas por você são anônimas e não serão avaliadas de modo individual.

31. **1) Qual a sua trajetória de formação?** (Pode marcar mais de uma alternativa *
ou seja responda todas alternativas em se enquadra)

a) Ensino Médio

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Magistério
☐ técnico
☐ científico
☐ público
☐ privado
☐ presencial
☐ EAD
☐ semipresencial
☐ Outro: _____

32. **b) Possui curso(de graduação)? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sim *Pular para a pergunta 34*
☐ não *Pular para a pergunta 58*

Curso de Pós Graduação dos Professores e Profissionais da EE

33. **Quais Cursos de pós graduação você possui (marque o maior nível que possui) ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Especialização *Pular para a pergunta 40*
☐ Mestrado *Pular para a pergunta 46*
☐ Doutorado *Pular para a pergunta 52*
☐ Pós doutorado *Pular para a pergunta 58*
☐ Não possuo curso de pós graduação *Pular para a pergunta 58*

Pular para a pergunta 58

**DADOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS,
PROFESSORES(AS), ESTAGIÁRIOS(AS), TRADUTORES(AS) E INTÉRPRETES
EM LIBRAS, GUIAS-INTÉRPRETE E PROFESSORES DE BRAILLE.**

Responda quais cursos você já cursou, ano de conclusão e tipo de ensino.

34. **1) Qual(is) curso(s) de graduação cursado(s) ou cursando? ***

35. **2) Ano de conclusão/ou a concluir (Ex: 1999, 2000,...) ***

36. **3) Seu curso de graduação foi/ou está sendo: (Pode marcar mais de um alternativa ou seja responda todas alternativas em se enquadra) ***

Marque todas que se aplicam.

☐ público

☐ privado

☐ presencial

☐ semipresencial

☐ EAD

☐ Outro:

Pular para a pergunta 33

DADOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO DOS COORDENADORES(AS)

Responda quais cursos você já cursou, ano de conclusão e tipo de ensino.

37. **1) Qual(is) curso(s) de graduação cursado(s)? ***

38. **2) Ano de conclusão (Ex: 1999, 2000,...) ***

39. **3) Seu curso de graduação foi: (responda todas alternativas em se enquadra , podendo marcar mais de uma alternativa)** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ público
☐ privado
☐ presencial
☐ semipresencial
☐ EAD
☐ Outro: _____

Pular para a pergunta 180

DADOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DOS PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EE

40. **1) Qual(is) o(s) curso(s) de Especialização cursado(s)** *

41. **2) Ano de conclusão (Ex: 1999, 2000,...)** *

42. **3) Sua Especialização foi: (responda todas alternativas em se enquadra, podendo marcar mais de uma alternativa por ex. privado, EAD)**

Marque todas que se aplicam.

- ☐ público
☐ privado
☐ presencial
☐ semipresencial
☐ EAD
☐ Outro: _____

Pular para a pergunta 58

DADOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DOS COORDENADORES(AS) DA EE

43. **1) Qual(is) o(s) curso(s) de Especialização cursado(s) ***

44. **2) Ano de conclusão (Ex: 1999, 2000,...) ***

45. **3) Sua Especialização foi: (responda todas alternativas em se enquadra, podendo marcar mais de uma alternativa por ex. público, presencial)**

Marque todas que se aplicam.

☐ público

☐ privado

☐ presencial

☐ semipresencial

☐ EAD

☐ Outro:

Pular para a pergunta 181

DADOS DO CURSO DE MESTRADO DOS PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EE

46. **1) Qual (is) o(s) curso(s) de Mestrado cursado(s)**

47. **2) Ano de conclusão (ex. 1999, 2000,...) ***

48. **3) Seu mestrado foi:** (responda todas alternativas em se enquadra, pode marcar mais de uma alternativa, por ex. privado, presencial)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ público
☐ privado
☐ presencial
☐ semipresencial
☐ EAD
☐ Outro: _____

Pular para a pergunta 58

DADOS DO CURSO DE MESTRADO DOS COORDENADORES(AS)

49. **1) Qual (is) o(s) curso(s) de Mestrado cursado(s)**

50. **2) Ano de conclusão (ex. 1999, 2000,...) ***

51. **3) Seu mestrado foi:** (responda todas alternativas em se enquadra, podendo marcar mais de uma alternativa)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ público
☐ privado
☐ presencial
☐ semipresencial
☐ EAD
☐ Opção 6
☐ Outro: _____

Pular para a pergunta 181

DADOS DO CURSO DE DOUTORADO DOS PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EE

52. **1) Qual(is) o(s) curso(s) de Doutorado cursado(s)**

53. **2) Ano de conclusão (ex. 1999, 2000,...) ***

54. **3) Seu Doutorado foi:** (responda todas alternativas em se enquadra)

Marque todas que se aplicam.

☐ público

☐ privado

☐ presencial

☐ semipresencial

☐ EAD

☐ Outro:

Pular para a pergunta 58

DADOS DO CURSO DE DOUTORADO DOS COORDENADORES(AS)

55. **1) Qual(is) o(s) curso(s) de Doutorado cursado(s)**

56. **2) Ano de conclusão (ex. 1999, 2000,...) ***

57. **3) Seu Doutorado foi:** (responda todas alternativas em se enquadra)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ público
- ☐ privado
- ☐ presencial
- ☐ semipresencial
- ☐ EAD
- ☐ Outro: _____

Pular para a pergunta 181

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EE

Esta seção visa compreender as **características de formação continuada** dos participantes da pesquisa. Ressaltamos que todas as informações prestadas por você são anônimas e não serão avaliadas de modo individual.

58. **1) Você já participou de algum curso de formação continuada específico da sua função?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sim *Pular para a pergunta 59*
- ☐ não *Pular para a pergunta 71*

Pular para a pergunta 81

DADOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EE59. **1) Quantos cursos de formação continuada específico de sua função já participou:** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ entre um a cinco
- ☐ entre seis a dez
- ☐ mais do que dez

60. **2) A maioria dos cursos de formação continuada específico de sua função foi:** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ presencial
- ☐ semipresencial
- ☐ EAD

61. **3) Dos cursos de formação continuada em que participou, você teve custos financeiros?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sempre
- ☐ as vezes
- ☐ nunca

62. **4) Os cursos de formação continuada em que participou foram promovidos por(pela):** (responda todas alternativas em se enquadra) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Universidade Aberta do Brasil (UAB)
- ☐ Ministério da Educação (MEC)
- ☐ Secretaria de Educação
- ☐ Universidade Pública
- ☐ Rede particular
- ☐ Na escola em que atua (ou atuava)
- ☐ Sindicato dos professores
- ☐ Ongs
- ☐ Outro: _____

63. **5) A Secretaria de Educação planeja a formação continuada para a sua função?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não consigo

64. **6) Você é convidado(a) a participa da elaboração da pauta e dos conteúdos da formação continuada promovida pela Secretaria de Educação?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sempre
- ☐ frequentemente
- ☐ raramente
- ☐ nunca

65. **7) Você participa dos cursos programados pela Secretaria de Educação?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sempre
- ☐ frequentemente
- ☐ raramente
- ☐ nunca

66. **8) A escola onde você atua promove formação sobre a inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sempre
- ☐ frequentemente
- ☐ raramente
- ☐ nunca

67. **9) Você é convidado(a) a participa da elaboração da pauta e dos conteúdos da formação continuada promovida pela escola?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sempre
- ☐ frequentemente
- ☐ raramente
- ☐ nunca

68. **10) Você tem liberação para participar sem prejuízos econômicos, de eventos e formação vinculado ao interesse pedagógico da sua atuação?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sempre
- ☐ frequentemente
- ☐ raramente
- ☐ nunca

69. **11) Como você avalia a formação programada pela Secretaria de Educação para sua atuação profissional?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Nunca consigo avaliar (nunca participei)

70. **12) Como você avalia a formação programada pela escola em que atua para sua função?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Nunca consigo avaliar (nunca participei)

Pular para a pergunta 81

DADOS DOS QUE NÃO FIZERAM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA(PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EE)

71. **1) Quais os motivos impossibilitou sua participar em cursos de formação específico da sua função ?** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ falta de tempo
- ☐ financeiro
- ☐ locomoção
- ☐ Outro: _____

72. **2) A Secretaria de Educação planeja a formação continuada para a sua função?** *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

73. **3) Você é convidado(a) a participa da elaboração da pauta e dos conteúdos da formação continuada promovida pela Secretaria de Educação?** *

Marcar apenas uma oval.

☐ sempre

☐ frequentemente

☐ raramente

☐ nunca

74. **4) Você já foi convidado a participar dos cursos programados pela Secretaria de Educação?** *

Marcar apenas uma oval.

☐ sempre

☐ frequentemente

☐ raramente

☐ nunca

75. **5) A escola onde você atua promove formação sobre a inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sempre
- ☐ frequentemente
- ☐ raramente
- ☐ nunca

76. **6) Você é convidado(a) a participa da elaboração da pauta e dos conteúdos da formação continuada promovida pela escola?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sempre
- ☐ frequentemente
- ☐ raramente
- ☐ nunca

77. **7) Você já foi convidado a participar dos cursos programados pela escola?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sempre
- ☐ frequentemente
- ☐ raramente
- ☐ nunca

78. **8) Você tem liberação para participar sem prejuízos econômicos, de eventos e formação vinculado ao interesse pedagógico da sua atuação?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sempre
- ☐ frequentemente
- ☐ raramente
- ☐ nunca

79. **9) Como você avalia a formação programada pela Secretaria de Educação para sua atuação profissional?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Não consigo avaliar (nunca participei)

80. **10) Como você avalia a formação programada para sua função pela escola em que atua ?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Não consigo avaliar (nunca participei)

Pular para a pergunta 81

3ºBloco: SITUAÇÃO FUNCIONAL DOS PROFISSIONAIS, PROFESSORES(AS), ESTAGIÁRIOS(AS), TRADUTORES(AS) E INTÉRPRETES EM LIBRAS, GUIAS-INTÉRPRETE E PROFESSORES DE BRAILLE.

Esta seção visa compreender as **características Funcional** dos participantes da pesquisa. Ressaltamos que todas as informações prestadas por você são anônimas e não serão avaliadas de modo individual.

81. **1) Você trabalha em quantas escolas? (Ex: 1, 2,...) ***

82. **2) Cidade(s) onde Trabalha: ***

83. **3) Local (ais) de trabalho na Educação:(pode marcar mais de uma alternativa caso se enquadra) ***

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Instituição Estadual
- ☐ Instituição Municipal
- ☐ Instituição particular
- ☐ Instituição Comunitária
- ☐ Confessionário
- ☐ Filantrópicas
- ☐ Outro:

84. **4) Qual sua situação funcional :** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concursado/efetivo
- ☐ Contratado temporário
- ☐ Substituto
- ☐ CLT
- ☐ Estágio Remunerado
- ☐ Voluntário
- ☐ Outro: _____

85. **5) Qual é a sua jornada de trabalho semanal na(as) Unidade(s) Educacional(is) em que você atua:** (caso atue em mais de uma instituição soma todas as jornada) *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 20 h/a
- ☐ 30h/a
- ☐ 40 h/a
- ☐ mais de 40 h/a
- ☐ Outro: _____

86. **6) Tempo de função como docente da rede básica:(Ex: 1 ano, 2 anos,...) ***

87. **7) Tempo de função como Professor da EE : (Ex: 1 ano, 2 anos,...) ***

88. **8) Seu salário referente a jornada de 40 h/a de trabalho na educação é** *
igual ao:(o piso salarial docente em 2023 com jornada de 40 h/a é de R\$ 4.420,55 mensal).

Marcar apenas uma oval.

- ☐ piso salarial docente
- ☐ menos do que o piso salarial docente
- ☐ mais do que o piso salarial docente

89. **9) Qual é a sua satisfação em relação ao salário recebido ? (tendo como referencia piso salarial de 40 h/a)**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito insatisfeito, pois a remuneração é insuficiente para manter um padrão de vida digno;
- ☐ Insatisfeito, por se tratar de remuneração incompatível (injusta) com minha dedicação ao trabalho;
- ☐ Indiferente;
- ☐ Conformado, pois o salário é baixo, mas é compatível com minha dedicação ao trabalho;
- ☐ Satisfeito, por se tratar de remuneração compatível com minha dedicação ao trabalho;
- ☐ Sou muito bem remunerado
- ☐ Outro: _____

90. **10) Você trabalha em outro Setor diferente da educação para completar sua renda?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

91. **11) Você é o principal provedor (a) financeiro de sua casa ? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ quase exclusivamente

92. **12) Qual é o tempo que você leva entre sua residência e seu trabalho? (***

caso atue em mais de uma instituição considere a que fica localizada mais distante de sua residência)

Marcar apenas uma oval.

- ☐ entre 10 a 20 minutos
- ☐ entre 20 a 30 minutos
- ☐ entre 30 a 50 minutos
- ☐ entre 1h a 2 h
- ☐ mais de 2 h

93. **13) Qual é o meio de locomoção que você usa no trajeto entre a sua residência e seu trabalho? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ transporte público
- ☐ carro próprio
- ☐ moto
- ☐ carro de aplicativo
- ☐ carona
- ☐ a pé
- ☐ Outro: _____

94. **Para prosseguir no seu questionário marque a sua função: ***

Marcar apenas uma oval.

☐ PROFISSIONAIS DE APOIO, PROFESSORES(AS) DE APOIO, ESTAGIÁRIOS(AS), TRADUTORES(AS) E INTÉRPRETES EM LIBRAS, GUIAS-INTÉRPRETE E PROFESSORES DE BRAILLE. *Pular para a pergunta 95*

☐ PROFESSORES AEE DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL (SRM) *Pular para a pergunta 117*

4ºBloco: ATUAÇÃO E ATRIBUIÇÃO FUNCIONAL DOS PROFISSIONAIS, PROFESSORES(AS), ESTAGIÁRIOS(AS), TRADUTORES(AS) E INTÉRPRETES EM LIBRAS, GUIAS-INTÉRPRETE E PROFESSORES DE BRAILLE.

Esta seção visa compreender as **características da atuação funcional** dos participantes da pesquisa. Ressaltamos que todas as informações prestadas por você são anônimas e não serão avaliadas de modo individual.

95. **1) Qual (ais) da(as) modalidade(s) da educação e etapa(as) do ensino que você atua (Marque mais de uma alternativa caso se enquadra).** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Educação Infantil (0 a 3 anos)
- ☐ Educação Infantil (4 a 5 anos)
- ☐ Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
- ☐ Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
- ☐ Ensino Médio.
- ☐ Ensino em tempo Integral
- ☐ Educação de Jovens e Adultos
- ☐ Educação Profissional.
- ☐ Educação do Campo
- ☐ Educação Indígena
- ☐ Educação Quilombola
- ☐ Outro: _____

96. **2) Quais deficiências você atende:(citar todas as deficiências com que você atua)** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Física
- ☐ Sensorial
- ☐ Intelectual
- ☐ Auditiva
- ☐ Visual
- ☐ TEA-Transtorno do Espectro Autista
- ☐ Psicose infantil
- ☐ Múltiplas
- ☐ Altas habilidades/superdotação
- ☐ Outro: _____

97. **3) Quantos alunos público alvo da Educação Especial você atende? (Ex. 1,2,....)** *

98. **4) São alunos da mesma turma ?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sim, 2 alunos
- ☐ sim, 3 alunos
- ☐ sim, mas de 3 anos
- ☐ não
- ☐ Outro: _____

99. **5) Você atenda alunos que NÃO SÃO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ,mas que precisam de auxilio?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outro: _____

100. **6) Quais são os déficits ou síndromes dos alunos atendidos que NÃO SÃO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ? Que tipos de suporte ou serviços são fornecidos a esses alunos ?(caso não atenda nenhum aluno, responda "não atendo")** *

101. **7) Você tem 1/3 da sua jornada de trabalho para realizar sua hora atividade?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sim
- ☐ Não

102. **8) Você leva trabalho escolares para casa?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

103. **9) Quantas horas de trabalho semanal extra classe você realiza ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ entre uma a quatro horas
- ☐ entre cinco a oito horas
- ☐ entre 10 a 14 horas
- ☐ mais do que 14 horas.
- ☐ não levo trabalho para casa
- ☐ Outro: _____

104. **10) Assinale quais são as suas atribuições na(s) Unidade(s) Educacional(is) em que você atua** (Marque mais de uma alternativa caso se enquadra). *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Participar dos Conselhos de Classe nas decisões
- ☐ Acompanhar o aluno(a) em atividades específicas fora da sala de aula (Educação Física, Artes, biblioteca, sala de informática e outros).
- ☐ Acompanhar o aluno(a) no intervalo.
- ☐ Elaborar planejamento das aulas juntamente com o(s) docente(s) regente (s).
- ☐ Elaborar do planejamento das atividades do(a) aluno(a)
- ☐ Elaborar relatórios sobre o desenvolvimento escolar mensal do(a) aluno(a)
- ☐ Elaborar relatórios sobre o desenvolvimento escolar bimestral do(a) aluno(a)
- ☐ Elaborar relatórios sobre o desenvolvimento escolar semestral do(a) aluno(a)
- ☐ Elaborar relatórios sobre o desenvolvimento escolar anual do(a) aluno(a)
- ☐ Recepcionar o estudante na entrada da escola.
- ☐ Aguardar o responsável do estudante na saída da escola
- ☐ Participar das reuniões pedagógicas e demais dias de estudo da unidade educacional.
- ☐ Ministras aulas para toda a classe na companhia do docente regente.
- ☐ Aplicar e utiliza os materiais e recursos diferenciados em sala de aula .
- ☐ Auxiliar o(a) aluno(a) em sua locomoção, na higiene e/ou Apoia na alimentação
- ☐ Ministras o uso de remédios para as crianças sob orientação dos pais e perante receita médica caso necessário.
- ☐ Reunir com os familiares para o acompanhamento e devolutiva do desenvolvimento do aluno.
- ☐ Elaborar o PDI (Plano de Desenvolvimento Individual)
- ☐ Elaborar o PEI (Plano Educacional Individualizado)
- ☐ Elaborar Relatórios do desenvolvimento do estudante.
- ☐ Outro: _____

105. **11) Elabora e planeja as atividades adaptadas a serem realizadas com alunos?** (Marque as alternativas que se enquadra) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ sozinho(a)
- ☐ com o(s) regente(s)
- ☐ com o professor(a) do AEE
- ☐ não elabora
- ☐ Outro: _____

106. **12) Elabora relatórios do desenvolvimento do(a) aluno(a)?** (Marque as alternativas que se enquadra) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ sozinho(a)
☐ com o(s) regente(s)
☐ com o professor (a) do AEE
☐ não elabora
☐ Outro: _____

107. **13) Desenvolve estratégias diferenciadas em sala de aula para o(a) aluno (a)?** (Marque as alternativas que se enquadra) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ sozinho(a)
☐ com o(s) regente(s)
☐ com o professor(a) do AEE
☐ não desenvolve.
☐ Outro: _____

108. **14) Elabora avaliações para o (a) aluno (a) ?** (Marque as alternativas que se enquadra) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ sozinho(a)
☐ com o(s) regente(s)
☐ com o professor(a)do AEE
☐ não elabora
☐ Outro: _____

109. **15) Você é responsável pela acessibilidade pedagógica do estudante? (***

Marque as alternativas que se enquadra)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ sozinho(a)
- ☐ com o(s) regente(s)
- ☐ com o professor (a)do AEE
- ☐ não sou responsável
- ☐ Outro: _____

110. **16) Você realiza intervalo de descanso durante o período de trabalho? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

111. **17) Você substitui o professor(a) regente da classe quando necessário? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

112. **18) Você trabalha colaborativamente com (o) os professores regentes durante as aulas** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

113. **19) Você recebe orientações de como atuar com os (as) alunos(as) Público Alvo da Educação Especial?(Marque as opções que se enquadra)** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ da coordenação
- ☐ professores regentes
- ☐ professor(a) do AEE(sala de recurso)
- ☐ da Secretaria de Educação
- ☐ não tenho nenhuma orientação
- ☐ Outro: _____

114. **20) As orientações dadas de como atuar com os (as) alunos(as) são:** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Não tenho orientação

115. **21) Você tem autonomia para atuar na sua função? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Raramente nunca
- ☐ Nunca

116. **22) Descreva outras responsabilidades que considera relevantes para caracterizar as condições do seu trabalho e que ainda não foram abordadas nas questões anteriores.**

Pular para a pergunta 141

4ºBloco: ATUAÇÃO E ATRIBUIÇÃO FUNCIONAL DOS PROFESSORES AEE DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL (SRM)

Esta seção visa compreender as **características da atuação funcional** dos participantes da pesquisa. Ressaltamos que todas as informações prestadas por você são anônimas e não serão avaliadas de modo individual.

117. **1) Qual (ais) da(as) modalidade(s) da educação e etapa(as) do ensino que você atua** (Marque mais de uma alternativa caso se enquadra). *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Educação Infantil (0 a 3 anos)
- ☐ Educação Infantil (4 a 5 anos)
- ☐ Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
- ☐ Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
- ☐ Ensino Médio.
- ☐ Ensino em tempo Integral
- ☐ Educação de Jovens e Adultos
- ☐ Educação Profissional.
- ☐ Educação do Campo
- ☐ Educação Indígena
- ☐ Educação Quilombola
- ☐ Outro: _____

118. **2) Quais deficiências você atende:(citar todas as deficiências com que você atua)** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Física
- ☐ Sensorial
- ☐ Intelectual
- ☐ Auditiva
- ☐ Visual
- ☐ TEA-Transtorno do Espectro Autista
- ☐ Psicose infantil
- ☐ Múltiplas
- ☐ Altas habilidades/superdotação
- ☐ Outro: _____

119. **3) Quantos alunos público alvo da Educação Especial você atende? (Ex. 1,2,....)** *

120. **4) Você atenda alunos que NÃO SÃO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ,mas que precisam de auxilio?** *

Marcar apenas uma oval.

☐ sim

☐ Não

☐ Outro: _____

121. **5) Quais são os déficits ou síndromes dos alunos atendidos que NÃO SÃO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL? (caso não atenda nenhum aluno, responda "não atendo")** *

122. **6) Você tem 1/3 da sua jornada de trabalho para realizar sua hora atividade?** *

Marcar apenas uma oval.

☐ sim

☐ Não

123. **7) Você leva trabalho escolares para casa?** *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sempre

☐ Quase sempre

☐ Raramente

☐ Nunca

124. **8) Quantas horas de trabalho semanal extra classe você realiza ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ entre uma a quatro horas
- ☐ entre cinco a oito horas
- ☐ entre 10 a 14 horas
- ☐ mais do que 14 horas.
- ☐ não levo trabalho para casa
- ☐ Outro: _____

125. **9) Assinale quais são as suas atribuições na(s) Unidade(s) Educacional(is) em que você atua** (Marque mais de uma alternativa caso se enquadra). *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Atende os alunos público alvo da Educação Especial na Sala de Recurso
- ☐ Participar dos Conselhos de Classe nas decisões
- ☐ Acompanhar o aluno(a) em atividades específicas fora da sala de aula (Educação Física, Artes, biblioteca, sala de informática e outros).
- ☐ Acompanhar o aluno(a) no intervalo.
- ☐ Colaborar na elaboração do planejamento do(s) docente(s) regente(s).
- ☐ Elaborar relatórios sobre o desenvolvimento escolar mensal do(a) aluno(a)
- ☐ Elaborar relatórios sobre o desenvolvimento escolar bimestral do(a) aluno(a)
- ☐ Elaborar relatórios sobre o desenvolvimento escolar semestral do(a) aluno(a)
- ☐ Elaborar relatórios sobre o desenvolvimento escolar anual do(a) aluno(a)
- ☐ Recepcionar o estudante na entrada da escola.
- ☐ Aguardar o responsável do estudante na saída da escola.
- ☐ Participar das reuniões pedagógicas e demais dias de estudo da unidade educacional.
- ☐ Orientar os profissionais de apoio da escola referente ao pedagógico.
- ☐ Orientar os regentes da escola referente ao pedagógico.
- ☐ Oferecer instruções aos professores regentes, profissionais ou professores de apoio dos alunos a usar tecnologia assistiva.
- ☐ Oferecer instruções aos familiares a usar tecnologia assistiva.
- ☐ Trabalhar de forma colaborativa com regentes e os profissionais de apoio dos (as) alunos (as).
- ☐ Promover cursos de formação continuada na unidade escolar.
- ☐ Orientar os profissionais da escola (porteiro(a), merendeira, inspetor, gestores, coordenadores, administrativos e outros), referente ao tratamento com os alunos(as) público alvo da EE.
- ☐ Orientar os pais para a realizar o trabalho colaborativo juntamente com a escola.
- ☐ Atender os terapeutas dos alunos público alvo da EE.
- ☐ Trabalhar de forma colaborativa com os terapeutas do (a) aluno (a).
- ☐ Aplicar e utiliza os materiais e recursos diferenciados com os(as) alunos(as)
- ☐ Auxiliar o(a) aluno(a) em sua locomoção, na higiene e/ou Apoio na alimentação
- ☐ Ministrando o uso de remédios para as crianças sob orientação dos pais e perante receita médica caso necessário.
- ☐ Reunir com os familiares para o acompanhamento e devolutiva do desenvolvimento do aluno.
- ☐ Elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado- Plano de AEE
- ☐ Elaborar o PDI (Plano de Desenvolvimento Individual)
- ☐ Elaborar o PEI (Plano Educacional Individualizado)
- ☐ Elaborar Relatórios do desenvolvimento do estudante.

☐ Reunir com os familiares para o acompanhamento e devolutiva do desenvolvimento do aluno

☐ Outro: _____

126. **10) Elabora e planeja as atividades adaptadas a serem realizadas com alunos?**(Marque as alternativas que se enquadra) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ sozinho(a)
☐ com o(s) regente(s)
☐ com o professor(a)/profissional de apoio
☐ não elabora
☐ Outro: _____

127. **11) Elabora relatórios do desenvolvimento do(a) aluno(a)?** (Marque as alternativas que se enquadra) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ sozinho(a)
☐ com o(s) regente(s)
☐ com o professor (a) /profissional de apoio
☐ não elabora
☐ Outro: _____

128. **12) Desenvolve estratégias diferenciadas a ser usada na sala de aula para o(a) aluno (a)?**(Marque as alternativas que se enquadra) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ sozinho(a)
☐ com o(s) regente(s)
☐ com o professor(a) /profissional de apoio
☐ não desenvolve.
☐ Outro: _____

129. **13) Elabora avaliações para o (a) aluno (a) ?** (Marque as alternativas que se enquadra) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ sozinho(a)
☐ com o(s) regente(s)
☐ com o professor(a)/profissional de apoio
☐ não elabora
☐ Outro: _____

130. **14) Você é responsável pela acessibilidade pedagógica do estudante?** (marque mais de uma alternativa caso se enquadre) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ sozinho(a)
☐ juntamente com o(s) regente(s)
☐ juntamente com o professor (a)/profissional de apoio
☐ juntamente com a direção
☐ não sou responsável
☐ Outro: _____

131. **15) Você realiza intervalo de descanso durante o período de trabalho.** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
☐ Quase sempre
☐ Raramente
☐ Nunca

132. **16) Promove e realiza os cursos de formação continuada para os funcionários(em geral ou seja todos) da unidade escolar em que atua .(** *
Marque as alternativas que se enquadra)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ durante o horário de trabalho
- ☐ fora do horário de trabalho durante a semana
- ☐ fora do horário de trabalho aos sábados
- ☐ Não consigo promover e realizar cursos de formação continuada
- ☐ Outro: _____

133. **17) Elabora PDI e/ou PEI e/ou Plano de AEE do(a) aluno(a)?(** Marque as alternativas que se enquadra)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ sozinho(a)
- ☐ com o(s) regente(s)
- ☐ com o profissional/Professor de apoio
- ☐ não elaboro
- ☐ Outro: _____

134. **18) Você trabalha colaborativamente com (o) os professores regentes durante as aulas** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

135. **19) Você trabalha colaborativamente com (o) os professores/profissionais de apoio**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

136. **20) Você substitui o professor(a) regente ou professor/profissional de apoio da classe quando necessário**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase Sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

137. **21) De quem você recebe orientações de como atuar com os (as) alunos(as) Público Alvo da Educação Especial? (Marque as opções que se enquadra)** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ coordenação da escola
- ☐ direção da escola
- ☐ professores regentes
- ☐ professor(a)/profissional de apoio
- ☐ da Secretária de Educação
- ☐ não tenho nenhuma orientação
- ☐ Outro: _____

138. **2) As orientações recebidas de como atuar com os (as) alunos(as) são: ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Não tenho orientação

139. **23) Você tem autonomia para atuar na sua função? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Raramente nunca
- ☐ Nunca

140. **24) Descreva outras responsabilidades que considera relevantes para caracterizar as condições do seu trabalho e que ainda não foram abordadas nas questões anteriores.**

Pular para a pergunta 141

5º Bloco: SITUAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

Essa sessão tem como objetivo em caracterizar as **condições da infraestrutura do local de trabalho** dos participantes, **caso trabalhe em mais de uma instituição escolar, escolha aquela que mais caracteriza sua condição de trabalho.**

141. **1) A unidade escolar em que trabalha possui (marque todas as alternativas em que se enquadra) :**

*

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Salas de Recursos Multifuncionais;
- ☐ Sala de convivência e repouso
- ☐ Equipamentos tecnológicos para usar com o aluno(a) que você atende (notebook, tablet ,com sintetizador de voz,teclado em braille, leitores de tela, etc)
- ☐ Internet acessível
- ☐ Ar condicionado nas salas
- ☐ Ventilador nas salas
- ☐ Mobiliários adaptados aos alunos (a)s público alvo da EE quando necessário
- ☐ Materiais didáticos, pedagógicos, paradidáticos em Braille, em áudio
- ☐ Recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: scanner com voz, impressora e máquina Braille, software de comunicação alternativa, sistema de frequência modulada e outros
- ☐ Acessibilidade (rampas, corredores, portas)
- ☐ Banheiro com acessibilidade
- ☐ Biblioteca com acessibilidade
- ☐ Brinquedoteca com acessibilidade
- ☐ Refeitório com acessibilidade
- ☐ Quadra esportiva com acessibilidade
- ☐ Parquinho com acessibilidade
- ☐ Outro: _____

142. **2) Como você avalia as condições oferecidas para realização do seu trabalho em relação:**

*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Excelente	Bom	Regular	Ruim
Espaço físico disponíveis	☐	☐	☐	☐
Iluminação nas salas	☐	☐	☐	☐
Temperatura nas salas	☐	☐	☐	☐
Acústica nas salas	☐	☐	☐	☐
Ventilação nas salas	☐	☐	☐	☐
Materiais e equipamentos disponíveis	☐	☐	☐	☐
Recursos pedagógicos disponíveis	☐	☐	☐	☐

143. **3) Quando necessita de material didático, pedagógico, mobiliários adaptados e recursos de Tecnologia Assistiva e outros, como é feito a aquisição?(Marque as alternativas que se enquadra)**

*

Marque todas que se aplicam.

- ☐ pela Secretaria de Educação
- ☐ pela Escola
- ☐ não tem aquisição
- ☐ Outro: _____

144. **4) Você já precisou adquirir, com recursos próprios, materiais pedagógicos ou outros itens , que julgou imprescindível para o desenvolvimento do(a) aluno(a)?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

145. **5) Há alguma outra informação relevante sobre as condições de trabalho, especialmente relacionada à infraestrutura, que não tenha sido abordada nas perguntas anteriores e que você gostaria de mencionar?**

Pular para a pergunta 146

6º Bloco: SAÚDE E BEM ESTAR

Essa sessão tem como **objetivo analisar as consequências das condições de trabalho na saúde e no bem estar** dos participantes da pesquisa.

146. **1) Nos últimos 6 meses você apresentou ou apresenta alguns dos sintomas listados a baixo (marque todas as alternativas em que se enquadra):**

*

Marque todas que se aplicam.

- ☐ distúrbios da voz
- ☐ distúrbios musculoesqueléticos
- ☐ problema vascular
- ☐ hipertensão arterial sistêmica (HAS)
- ☐ irritação ou impaciência
- ☐ insônia
- ☐ dificuldade ou falta de concentração
- ☐ memória (esquecimento)
- ☐ tristeza sem causa aparente
- ☐ desânimo / desmotivação
- ☐ falta de apetite
- ☐ excesso de apetite
- ☐ medo / insegurança
- ☐ ansiedade
- ☐ baixa autoestima
- ☐ aumento da vontade de fumar
- ☐ aumento da vontade de usar bebidas alcóolicas
- ☐ não tive ou tenho nenhum dos sintomas
- ☐ Outro: _____

147. **2) Já solicitou afastamento médico por alguns dos motivos abaixo na sua carreira:**

*

Marque todas que se aplicam.

- ☐ saúde física
- ☐ saúde psicológica
- ☐ saúde psiquiátrica
- ☐ Acompanhar familiar
- ☐ Nunca tive afastamento
- ☐ Outro: _____

148. **3) O afastamento foi por ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 03 dias
- ☐ Até 15 dias
- ☐ Até 30 dias
- ☐ Mais de 30 dias
- ☐ Não tive afastamento
- ☐ Outro: _____

149. **4) Como você avalia a relação entre as condições de trabalho oferecidas para seu exercício profissional e a sua saúde? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não interfere
- ☐ Interfere pouco
- ☐ Interfere
- ☐ Interfere muito

150. **5) Como você avalia a relação entre as condições de trabalho oferecidas para seu exercício profissional e a qualidade da prestação do serviço ao aluno? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não interfere
- ☐ Interfere pouco
- ☐ Interfere
- ☐ Interfere muito

151. **6) Você acredita se sua condição de trabalho fosse melhor, você teria um desempenho profissional melhor no seu trabalho ?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ as vezes
- ☐ Outro: _____

152. **7) Considera se sua condição de trabalho fosse melhor , o aluno em que você atende conseguiria ter um desenvolvimento melhor?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ as vezes
- ☐ Outro: _____

153. **8) Você tem um ambiente profissional agradável para exercer bem sua função?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

154. **9) Sente-se frustrado com o seu trabalho? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

155. **10) Você sente que tem um trabalho intensificado? (Consideramos como *
intensificação do trabalho docente o aumento quantitativo no número
de aulas, turmas, alunos, turnos de trabalho e escolas em que os docentes
lecionam)**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

156. **11) Você percebe que seu trabalho docente está sujeito a uma maior *
flexibilização? (Entendemos flexibilização do trabalho docente como a
ampliação das competências e funções que os professores(as) devem
desempenhar tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.)**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

157. **12) Você percebe que o seu trabalho docente apresenta sinais de precariedade?** (A precarização do trabalho docente é um conceito amplo, mas em resumo abrange a perda de garantias trabalhistas, a diminuição da autonomia, a instabilidade e salários reduzidos, entre outros fatores.) *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

158. **13) Dentre as atividades que desempenha, em quais delas você sente maior cansaço físico?** *

159. **14) Dentre as atividades que desempenha, em quais delas você sente maior cansaço mental?** *

160. **15) Entre as atividades que você executa, quais delas lhe proporcionam maior motivação e realização profissional? ***

161. **16) Sente-se que tem muito a contribuir na Educação Especial? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

162. **17) Pensa em parar de trabalhar na Educação Especial? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

163. **18) Sente que a Educação Especial permite utilizar ao máximo suas capacidades:**

*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

164. **19) Você acredita que em outra profissão, utilizaria melhor suas habilidades intelectuais:**

*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

165. **20) Considera que a Educação Especial te proporciona grandes satisfações:**

*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

166. **21) Você escolheria trabalhar na Educação Especial, se tivesse que recomeçar sua vida profissional:**

*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

167. **22) Você se considera na profissão:**

*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito satisfeito(a)
- ☐ Satisfeito(a)
- ☐ Insatisfeito(a)
- ☐ Muito Insatisfeito(a)
- ☐ Neutro(a)

168. **23) Você frequenta ou utiliza espaços de lazer e cultura?(marque nas alternativas que se enquadra)**

*

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não frequento/utilizo nenhum espaço de lazer
- ☐ Não frequento/utilizo nenhum espaço de cultura
- ☐ Sim, frequento/utilizo majoritariamente espaços públicos de lazer
- ☐ Sim, frequento/utilizo majoritariamente espaços privados de lazer
- ☐ Sim, frequento/utilizo majoritariamente espaços públicos de cultura
- ☐ Sim, frequento/utilizo majoritariamente espaços privado cultura
- ☐ Outro: _____

169. **24) Você pratica alguma atividade física? ***

Marcar apenas uma oval.

☐ Sempre

☐ Quase sempre

☐ Raramente

☐ Nunca

☐ Outro: _____

Encerramento

Agradecemos sinceramente pela sua contribuição de grande relevância. As informações fornecidas desempenharão um papel fundamental na compreensão da realidade e das condições de trabalho dos profissionais da Educação Especial no estado do Mato Grosso do Sul. Agradecemos profundamente pela sua participação.

QUESTIONÁRIO DOS REPRESENTANTES DA COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL E/OU DAS COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO -CRE

Desde já agradeço a sua participação na pesquisa de doutorado intitulada: "**CONDIÇÕES DE TRABALHO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2008-2022)**", que tem como objetivo compreender e investigar as condições de trabalho dos docentes e dos profissionais da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul.

O preenchimento completo do questionário tem duração máxima de 20 minutos .

PERFIL PESSOAL

Esta seção visa compreender as **características sociodemográficas** dos participantes da pesquisa. Ressaltamos que todas as informações prestadas por você são anônimas e não serão avaliadas de modo individual.

170. **1) Onde você mora? ***

171. **2) Qual município ou CRE que você trabalha? ***

172. **3) qual é o seu sexo ***

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

173. **4) Sua idade se encontra entre a faixa etária: ***

Marcar apenas uma oval.

☐ até 24 anos

☐ de 25 a 29 anos

☐ de 30 a 39 anos

☐ de 40 a 49 anos

☐ de 50 á 59 anos

☐ 60 anos ou mais

174. **5) Identidade Étnico Racial: ***

Marcar apenas uma oval.

☐ Branca

☐ Preta

☐ Amarela

☐ Parda

☐ Indígena

175. **6) Você é uma Pessoa com Deficiência? (se sim diga qual é a deficiência) ***

176. **7) Você tem parentesco com Pessoa com Deficiência? (se sim diga qual é a relação de Parentesco) ***

177. **8) Qual o seu estado civil? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ solteiro (a)
- ☐ casado (a)
- ☐ viúvo (a)
- ☐ separação legal (judicial ou divórcio)
- ☐ união estável

Pular para a pergunta 178

PERFIL DE FORMAÇÃO.

Esta seção visa compreender as **características de formação acadêmica** dos participantes da pesquisa

1) Qual a sua trajetória de formação?178. **a) Ensino Médio** (responda todas alternativas em se enquadra)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Magistério
- ☐ técnico
- ☐ científico
- ☐ público
- ☐ privado
- ☐ presencial
- ☐ EAD
- ☐ semipresencial
- ☐ Outro: _____

179. **b) Possui curso de graduação? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sim *Pular para a pergunta 37*
- ☐ não *Pular para a pergunta 181*

Pular para a pergunta 180

Curso de Pós Graduação dos Coordenadores(as)

180. **1) Quais Cursos de pós graduação você possui (marque o maior nível que possui)** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Especialização *Pular para a pergunta 43*
- ☐ Mestrado *Pular para a pergunta 49*
- ☐ Doutorado *Pular para a pergunta 55*
- ☐ Pós doutorado
- ☐ Não possuo curso de pós graduação

Pular para a pergunta 181

SITUAÇÃO FUNCIONAL DOS COORDENADORES(AS) DA EE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL OU ESTADUAL

181. **1) Qual sua situação funcional ? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ efetivo
- ☐ contratado
- ☐ CLT
- ☐ Outro: _____

182. **2) Que cargo que você ocupa na Secretaria de educação? ***

183. **3) Qual(is) Função(ões) referente ao seu cargo na Secretaria de Educação você realiza com maior frequência ?** *

Pular para a pergunta 184

INFORMAÇÕES SOBRE OS PROFESSORES(AS) E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Considerando as Escolas Regulares do seu Município/ou Regional

, por favor, responda às seguintes questões:

184. **1) Qual é quantidade de professores(as) de apoio EFETIVOS no Município/Regional hoje? (caso tenha na rede, professor que acompanha os alunos PAEE (Público alvo da Educação Especial) na sala comum)** *

185. **2) Qual é a quantidade de professores(as) de apoio CONTRATADOS no Município/Regional hoje?(caso tenha na rede, professor que acompanha os alunos PAEE (Público alvo da Educação Especial) na sala comum)** *

186. **3) Qual é a quantidade de profissional (nível de ensino médio) de apoio que seja EFETIVOS no Município/Regional hoje ?** *

187. **4) Qual é a quantidade de profissional (nível de ensino médio) de apoio que seja CONTRATADOS no Município/Regional hoje ?** *

188. **5) Qual é a quantidade de professores(as) de AEE (Atendimento Educacional Especializado) EFETIVOS no Município/Regional hoje?**

*

189. **6) Qual é a quantidade de professor(a) de AEE(Atendimento Educacional Especializado) CONTRATADOS no Município/Regional hoje ?**

*

190. **7) Qual é a quantidade de estagiários que atuam na Educação Especial Inclusiva no Município/Regional hoje?**

*

191. **8) Qual é a quantidade de profissionais voluntários que atuam na Educação Especial Inclusiva no Município/Regional hoje ?**

*

192. **9) Qual é a quantidade de Salas de Recursos Multifuncional (SRM) no município/ ou Regional hoje?** *

193. **10) Qual é a quantidade de alunos PAEE que são atendidos nas SRM no município/ou regional hoje?** *

194. **11) Quantos alunos que recebem suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas não frequentam ou não são atendidos durante o contraturno nas SRM?** *

195. **12) Quantos alunos que não se enquadram no público-alvo da Educação Especial (PAEE) frequentam as SRM (por exemplo, aqueles com TDAH, Dislexia e outros transtornos ou distúrbios)?** *

196. **13) Quais são os transtornos, distúrbios ou situação pedagógica dos estudantes não PAEE que precisam frequentar as SRM?** *

197. **14) Quem decide a necessidade de um professor especializado de apoio (caso tenha na rede, professor que acompanha os alunos PAEE na sala comum) ou um profissional de apoio/monitor para o aluno? (Marque as alternativas que se enquadre)** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ a escola
- ☐ a Secretaria de Educação
- ☐ por laudo médico
- ☐ Outro: _____

198. **15) Que critérios são utilizados para um aluno(a) frequentar a SRM ?** *

199. **16) Quantos alunos, em média, um professor de apoio ou profissional de apoio/monitor atende na mesma turma?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ um
- ☐ dois
- ☐ três
- ☐ Outro: _____

200. **17) Qual é o número máximo de anos consecutivos que um professor de apoio ou profissional de apoio/monitor pode atender os mesmos alunos?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ um ano
- ☐ dois ano
- ☐ três anos
- ☐ mais do que três anos
- ☐ não há critério
- ☐ Outro: _____

ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES(AS) E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

201. **01) Quais as atribuições que são designadas pela Secretaria de Educação aos professores(as)/ profissional de apoio/monitor(a) de apoio na escola?** (Marque as alternativas que se enquadra)

*

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Acompanhar o aluno(a) em atividades fora e dentro da sala de aula (Educação Física, Artes, biblioteca, sala de informática e outros).
- ☐ Acompanhar o aluno(a) no intervalo.
- ☐ Elaborar atividades adaptadas.
- ☐ Aplicar e utilizar os materiais e recursos diferenciados em sala de aula
- ☐ Elaborar planejamento juntamente com o(s) docente(s) regente (s) ou o professor do AEE
- ☐ Elaborar do PEI do estudante
- ☐ Elaborar do planejamento das atividades do(a) aluno(a)
- ☐ Elaborar relatórios sobre o desenvolvimento escolar mensal do(a) aluno(a)
- ☐ Elaborar relatórios sobre o desenvolvimento escolar bimestral do(a) aluno(a)
- ☐ Elaborar relatórios sobre o desenvolvimento escolar semestral do(a) aluno(a)
- ☐ Elaborar relatórios sobre o desenvolvimento escolar semestral anual do(a) aluno(a)
- ☐ Recepcionar o estudante na entrada da escola.
- ☐ Aguardar o responsável do estudante na saída da escola
- ☐ Participar das reuniões pedagógicas e demais dias de estudo da unidade educacional.
- ☐ Ministras aulas para toda a classe na companhia do docente regente.
- ☐ Auxiliar o(a) aluno(a) em sua locomoção, na higiene e/ou Apoia na alimentação
- ☐ Ministras o uso de remédios ao aluno(a) sob orientação dos pais e perante receita médica, caso necessário.
- ☐ Reunir com os familiares para o acompanhamento e devolutiva do desenvolvimento do aluno
- ☐ participar das orientações e formações promovida pela Secretária de Educação
- ☐ Outro: _____

GESTÃO RELACIONADA A SITUAÇÃO FUNCIONAL E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES(AS) E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

202. **1) Quais critérios são utilizados para a seleção dos professores de apoio ou profissional ? (Marque as alternativas que se enquadra)** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ concurso público
- ☐ seleção temporária
- ☐ entrega de currículo na direção escolar
- ☐ entrega de currículo na Secretaria de Educação
- ☐ Outro: _____

203. **02) Quais os critérios são utilizados para a seleção dos professores de AEE? (Marque as alternativas que se enquadra)** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ concurso público
- ☐ seleção temporária
- ☐ entrega de currículo na direção escolar
- ☐ entrega de currículo na Secretaria de Educação
- ☐ Outro: _____

204. **03) Qual a carga horária semanal atribuída ao professor/profissional de apoio por período** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 20 h/a
- ☐ entre 20h/a e 30 h/a inclusive
- ☐ entre 30h/a e 40 h/a
- ☐ Outro: _____

205. **04) Qual a carga horária semanal atribuídas aos professores de AEE? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 20 h/a
- ☐ entre 20h/a e 30 h/a inclusive
- ☐ entre 30h/a e 40 h/a
- ☐ Outro: _____

206. **05) Como é feito o critério para matricular os alunos com deficiência na mesma sala de aula? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Organização automática pelo sistema de matrículas.
- ☐ Após o ensalamento das turmas avaliação dos casos e organização geral de professores e gestão
- ☐ Com apoio da Supervisão Técnica da Secretária de Educação.
- ☐ não há critérios.
- ☐ Outro: _____

207. **06) Como a Secretaria de Educação orienta o desenvolvimento do trabalho dos profissionais da EE (Professor(a) de apoio , profissional de apoio/monitor(a) e professor(a) do AEE)? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Formações Coletivas Municipais/Estadual
- ☐ Formações Coletivas em cada Escola
- ☐ Supervisão de cada caso
- ☐ Formações oferecidas pelas AEE e pela escola com a orientação da Secretaria de Educação
- ☐ Outro: _____

208. **07) Como a Secretaria de Educação avalia o desenvolvimento do trabalho dos profissionais da EE (Professor(a) de apoio , profissional de apoio/monitor(a) e professor(a) do AEE)?** *

209. **08) O estado/município possui ou reformulou o Plano de Cargos e Carreira e Remuneração (PCCR) para o magistério? Qual ano foi a última reformulação ?** *

210. **09) Fale um pouco de como no PCCR você constata a valorização dos profissionais da EE ?** *

211. **10) O estado (município) cumpre o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para o magistério aos professores da Educação Especial?** *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

☐ Outro: _____

212. **11) O estado (município) implementou 1/3 da carga horária aos professores da EE destinada a hora atividade?**

*

Marcar apenas uma oval.

☐ sim

☐ Não

☐ Outro: _____

213. **12) Os profissionais de apoio têm tempo designado para preparar e ajustar materiais para a sala de aula? Em caso afirmativo, quantas horas e em que período isso ocorre? Se não, qual é o motivo para essa ausência de tempo destinado a essa preparação?**

*

214. **13) Foram implementadas ações para a formação continuada dos professores e profissionais da EE pela Secretária de Educação? Especifique:**

*

215. **14) Como a Secretaria de Educação planeja a formação continuada para os professores e profissionais da EE ? se preferir exemplifique** *

216. **15) Os professores e profissionais da EE colabora na elaboração da pauta e dos conteúdos a serem administrados na formação?** *

Marcar apenas uma oval.

☐ sim

☐ Não

☐ As vezes

☐ Outro: _____

217. **16) O estado/município aderiu a alguma ação disponibilizado pelo MEC para a formação continuada? Especifique** *

218. **17) As formações promovidas pela Secretaria de Educação seguem que tipo de agenda ou programação?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ em serviços
- ☐ aos sábados
- ☐ período noturno durante a semana
- ☐ Outro: _____

219. **18) Qual é o procedimento utilizado para solicitar e obter os materiais necessários no atendimento aos alunos da EE, tais como mobiliários adaptados, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de tecnologia assistiva (como scanner com voz, impressora e máquina Braille, software de comunicação alternativa, sistema de frequência modulada, entre outros)?** *

220. **19) No contexto da Secretaria de Educação, quais outras iniciativas foram desenvolvidas para promover a valorização dos professores, melhorar o bem-estar e as condições de trabalho dos profissionais que trabalham na EE?** *

221. **20) Se desejar acrescentar algum comentário ou contribuição adicional sobre sua função que não tenha sido abordada nas perguntas anteriores, por favor, compartilhe.**

ENCERRAMENTO

Agradecemos sinceramente a sua valiosa contribuição. As informações fornecidas serão fundamentais para compreender a realidade e as condições de trabalho dos profissionais da Educação Especial no estado do Mato Grosso do Sul. Muito obrigada por participar.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

QUESTIONÁRIO PARA OS SINDICATOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar voluntariamente da pesquisa intitulada **"CONDIÇÕES DE TRABALHO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2008-2022)"**, desenvolvida pela doutoranda Sandra Regina de Oliveira de Souza, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob orientação da Professora Dra. Andréia Nunes Militão.

Temos como objetivo compreender e investigar as condições de trabalho do docente e do profissional da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul.

Sua participação é voluntária, e você tem plena autonomia para decidir sobre ela, bem como, retirá-la a qualquer momento. Não haverá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a construção da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-la(o) será omitido, bem como o material será armazenado em local seguro com acesso somente das pesquisadoras. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar das pesquisadoras informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio dos meios de contato explicitados neste Termo.

Sua participação nessa primeira fase da pesquisa, consistirá em responder a um questionário, com questões objetivas de múltipla escolha e questões dissertativas, que possibilitarão narrar a atuação, as concepções e percepções que o sindicato tem relacionado ao tema de pesquisa, que será acessado somente pelas pesquisadoras.

A pesquisa terá uma segunda fase (entrevista) em que será selecionada uma subamostra somente dos respondentes do questionário, na qual será novamente solicitado seu consentimento caso seja selecionado.

Relacionado aos riscos/desconforto, benefícios e despesas de sua participação serão descritos a seguir.

Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa apresenta riscos mínimos, como por exemplo, um possível constrangimento por alguma pergunta do questionário, assim, caso haja qualquer indício de desconforto, o participante poderá requerer a qualquer momento, o desligamento da pesquisa, bem como, o não uso de suas respostas fornecidas por meio do questionário, a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo o risco previsto no protocolo graduado no nível

mínimo. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade, à sua integridade física, moral e/ou intelectual.

Benefícios:

Participação nesta pesquisa não acarreta benefícios diretos para a(o) Sra. (Sr.). Contudo, almejamos que este estudo contribua para uma compreensão aprimorada das condições de trabalho de docentes e profissionais envolvidos com a Educação Especial nas escolas regulares do estado do Mato Grosso do Sul. Os benefícios são indiretos, manifestando-se na oportunidade de destacar a luta sindical em prol das condições laborais dos docentes. O objetivo é expor nacionalmente tais condições e, posteriormente, pleitear melhorias junto às autoridades públicas.

Despesas com a pesquisa: a (o) Sra. (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Caso se sinta prejudicado com sua participação você tem o direito de buscar indenização conforme legislação brasileira vigente.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo por pelo menos 5 anos, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável garantindo o sigilo das informações a ser acessada somente pelas pesquisadoras, conforme Resolução CNS nº. 510/2016 e Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS.

Os resultados parciais e finais serão divulgados para a comunidade científica, por meio da Tese, em eventos e de artigos em periódicos, garantindo o sigilo dos participantes. Caso se sinta prejudicado com sua participação você tem o direito de buscar indenização conforme legislação brasileira vigente.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações fornecidas, no caso de aceitar fazer parte do estudo, **clique logo abaixo em “aceito participar da pesquisa”**, assim você atesta que concordou com a participação como voluntário (a) de pesquisa. Desde já, agradecemos a sua participação.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados que se encontra disponível para esclarecimentos, através do endereço eletrônico: cep@ufgd.edu ou telefone: (67) 3410-2853, ou no endereço localizado no Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados – MS, CEP 79825-070; atendimento ao público: 08:00-12:00 no período matutino e das 14:00 às 17:00 no período vespertino.

O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Caso queira verificar a aprovação no comitê de ética dessa pesquisa, basta acessar a Plataforma Brasil, com o link <https://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/publico/indexPublico.jsf>, na aba "Pesquisas" com os dados: Número do CAAE: 73805623.9.0000.5160 e Número do Parecer: 6434354.

Enviaremos uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o seu e-mail. Destacamos a importância de que você guarde em seus arquivos uma cópia do documento que lhe será enviado, pois neste estarão contidas informações a respeito dos responsáveis da pesquisa e formas de contato.

Dourados- MS, 10 de janeiro 2024.

Dados das pesquisadoras:

Nome completo da pesquisadora: Prof.^a Ma Sandra Regina de Oliveira de Souza

[Redacted]

Nome completo da orientadora da pesquisa: Prof.^a Dra. Andréia Nunes Militão

[Redacted]

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. E-mail *

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).

2. **Você aceita a participar da pesquisa ***

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim, aceito participar voluntariamente da pesquisa

☐ Não, aceito participar voluntariamente da pesquisa

ATUAÇÃO SINDICALIZAL

Agradeço desde já pela sua participação na pesquisa de doutorado intitulada **"CONDIÇÕES DE TRABALHO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2008-2022)"**. O principal objetivo desta pesquisa é compreender e investigar as condições de trabalho dos docentes e profissionais da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul.

Este questionário destina-se a coletar dados complementares sobre as condições de trabalho dos docentes e a percepção do sindicato em relação a essas condições. Composto por 32 questões, a maioria delas é objetiva, de múltipla escolha, e algumas são dissertativas. Ressaltamos que todas as informações fornecidas por você serão tratadas de maneira anônima e não serão avaliadas de forma individualizada. Agradecemos antecipadamente pela sua participação e contribuição para este estudo, que busca aprofundar a compreensão sobre o papel do Sindicato na promoção de melhores condições de trabalho para os docentes na Educação Especial.

3. **1) Nome:** (pode ser só o primeiro nome ,será mantido em sigilo)

4. **2) Telefone:** *

5. **3) Cidade onde você Mora:** *

6. **4) Sexo:** *

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

7. **5) Identidade Étnico Racial: ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Branca
- ☐ Preta
- ☐ Amarela
- ☐ Indígena
- ☐ Parda

8. **6) Qual é o tipo de servidor do magistério? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Estadual
- ☐ Municipal
- ☐ Outro: _____

9. **7) Quantos anos de docência possui? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 5 anos
- ☐ 5 a 10 anos
- ☐ Mais de 10 anos
- ☐ Outro: _____

10. **8) Qual cargo no sindicato você ocupa ? ***

11. **9) Tempo de atuação no Sindicato: ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 5 anos
- ☐ 5 a 10 anos
- ☐ Mais de 10 anos
- ☐ Outro: _____

12. **10) Qual é a sua formação acadêmica (Graduação/ Pós Graduação) ***

13. **11) Na concepção do sindicato, quais são os fatores que mais influenciam nas condições de trabalho dos professores/ profissionais na Educação Especial? (Podem ser selecionadas várias opções) ***

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Carga horária excessiva
- ☐ Infraestrutura inadequada
- ☐ Falta de suporte psicológico
- ☐ Falta de formação continuada
- ☐ Inexistência de Plano e carreira
- ☐ Outro: _____

14. **12) Na opinião do sindicato, quais atribuições da função professores/ profissionais na Educação Especial contribuem para situações desgastantes e desafios profissionais?(Podem ser selecionadas várias opções)** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Elaboração de relatórios individuais
- ☐ Adaptação constante de materiais didáticos
- ☐ Interação com equipes multidisciplinares
- ☐ responsabilidade de garantir a inclusão e o atendimento adequado aos alunos com deficiência,
- ☐ Relação com pais e responsável dos alunos
- ☐ Outro: _____

15. **13) Como o sindicato tem participado nas negociações e diálogos com as autoridades educacionais para melhorar as condições de trabalho docente?(Podem ser selecionadas várias opções).** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Participação ativa em mesas de negociação
- ☐ Realização de manifestações e protestos
- ☐ Juntos aos políticos (vereadores, deputados e outros)
- ☐ Promovendo audiências públicas com o tema
- ☐ Outro: _____

16. **14) Quais são as principais conquistas alcançadas pelo sindicato em termos de melhorias nas condições de trabalho docente nos últimos anos?(Podem ser selecionadas várias opções)** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Piso Salarial
- ☐ Aumento salarial
- ☐ Implantação de 1/3 hora atividade
- ☐ Melhores benefícios
- ☐ Outro: _____

17. **15) Houve recentemente concursos para professores/ profissionais da Educação Especial (EE) no município. Relacionado a esse assunto como o sindicato vem atuando?** *

18. **16) Quantos professores/ profissionais da modalidade da Educação Especial são sindicalizados ?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 15%
- ☐ 15% a 35%
- ☐ 35% a 55%
- ☐ 55% a 75%
- ☐ Mais de 75%
- ☐ Outro: _____

19. **17) Na sua opinião o que impede a sindicalização dos professores/ profissionais da Educação Especial (EE) (efetivos e temporários)?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Falta de informação
- ☐ Receio de represálias
- ☐ Falta de interesse pelas lutas da classe
- ☐ Outro: _____

20. **18) Dos profissionais sindicalizados quantos são docentes ou profissionais da Educação Especial temporários ?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 15%
- ☐ 15% a 35%
- ☐ 35% a 55%
- ☐ 55% a 75%
- ☐ Mais de 75%
- ☐ Outro: _____

21. **19) Como o sindicato avalia as condições contratuais dos professores/ profissionais na Educação Especial, considerando aspectos como estabilidade, benefícios e segurança no emprego?** *

22. **20) Qual a percepção do sindicato sobre as condições de trabalho dos efetivos em comparação com os contratados temporários?** *

23. **21) Quais são as reivindicações e reclamações mais recorrentes referentes à atuação profissional e condições de trabalho, junto aos sindicatos dos professores/ profissionais da Educação Especial? Como elas têm sido articuladas nas negociações?** *

24. **22) O sindicato tem promovido campanhas ou mobilizações específicas para conscientizar sobre as condições de trabalho dos professores, incluindo aqueles da Educação Especial?**

25. **23) Referente as ações descrita na questão anterior, como tem sido a adesão e participação dos professores nessas iniciativas?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Alta adesão e participação
- ☐ Média adesão e participação
- ☐ Baixa adesão e participação
- ☐ Nenhuma adesão e participação

26. **24) O município possui ou reformulou o Plano de Cargos e Carreira e Remuneração (PCCR) para o magistério nos últimos anos ? Fale um pouco de como você vê a valorização dos profissionais da EE , como o PCCR influencia nas condições de trabalho dos docentes nesse Plano?** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sim , o Plano existe e valoriza e contribuiu nas condições de trabalho dos profissionais da Educação Especial
- ☐ sim, o Plano existe, mas não valoriza suficientemente
- ☐ Não foi reformulado ou não existe um PCCR
- ☐ Não sabe/não respondeu

27. **25) O município possui Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para o magistério aos professores/ profissionais da Educação Especial (EE) ? Como o sindicato atua (atuou) nessa situação?** *

28. **26) Foram realizadas ações específicas para a formação continuada de docentes e profissionais da Educação Especial em seu município nos últimos anos? Existe garantia de dispensa do trabalho para esses profissionais participarem dessas formações? Qual é a contribuição do sindicato nesse contexto?** *

29. **27) De modo geral, você tem conhecimento de ações concebidas no âmbito da Secretaria de Educação com o propósito de valorizar e melhorar as condições de trabalho dos docentes da Educação Especial?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, e o sindicato participou ativamente dessas ações
- ☐ Sim, mas o sindicato não teve participação significativa
- ☐ Não tenho conhecimento de ações nesse sentido
- ☐ Não houve ações nesse sentido
- ☐ Outro: _____

30. **28) Quais são as reclamações mais frequentes dos docentes e profissionais da Educação Especial relacionadas à atuação profissional que impactam nas condições de trabalho? (Podem ser selecionadas várias opções).** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Falta de recursos adequados para atender às necessidades dos alunos.
- ☐ Sobrecarga de trabalho devido ao número excessivo de alunos a serem atendidos.
- ☐ Insuficiência de suporte e formação para lidar com demandas específicas da Educação Especial.
- ☐ Condições inadequadas de infraestrutura nas salas de aula e demais ambientes escolar.
- ☐ Dificuldade no estabelecimento de bons relacionamentos com colegas e equipe escolar.
- ☐ Remuneração considerada injusta em relação à responsabilidade e complexidade do trabalho.
- ☐ Falta de segurança e conforto no ambiente escolar.
- ☐ Outro: _____

31. **29) Na sua concepção os professores/profissionais da Educação Especial têm um trabalho flexibilizado, intensificado e precarizado? Por que?** *

32. **30) Na sua concepção os professores e profissionais da Educação Especial têm um trabalho alienado? Por que?** *

33. 31) Como você avalia as condições oferecidas aos professores/profissionais da Educação Especial para realização do seu trabalho

*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Excelente	Bom	Regular	Ruim
Contrato de trabalho	☐	☐	☐	☐
Jornada de trabalho	☐	☐	☐	☐
Tempo destinado ao planejamento,	☐	☐	☐	☐
Salário,	☐	☐	☐	☐
Infraestrutura das escolas	☐	☐	☐	☐
Recursos materiais e tecnológicos	☐	☐	☐	☐
Autonomia docente nas ações profissionais,	☐	☐	☐	☐
Plano de carreira	☐	☐	☐	☐

34. 32) Como o sindicato avalia as condições de trabalho dos docentes da Educação Especial no município e quais são as propostas ou ações sugeridas para aprimorá-las?

*

35. Agradecemos imensamente a sua participação , o olhar do sindicato em relação as condições do trabalho docente dos professores/as da Educação Especial, trará credibilidade a minha pesquisa.
-

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA

Ilmo. Sr. Profº Hélio Queiroz Daher, Secretário de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul.

Ao tempo em que cumprimentamos Vossa Senhoria, solicitamos autorização institucional para a realização da pesquisa intitulada **“CONDIÇÕES DE TRABALHO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2008-2022)”** desenvolvida pela doutoranda **Sandra Regina de Oliveira de Souza**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, (UFGD), sob orientação da Professora Dra. **Andréia Nunes Militão**.

O objetivo do referido estudo é compreender e investigar as condições de trabalho de docentes e profissionais da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul. Desta forma, necessitamos ter livre acesso aos contatos de coordenador/coordenadora dos Núcleos de Educação Especial (NUESP), docentes e profissionais que atuam com o público alvo dessa modalidade nas escolas regulares do estado do Mato Grosso do Sul para aplicação de questionário e entrevista semiestruturada, no formato *online*, a uma amostra representativa desse coletivo, via plataforma digital (*Google Forms* e *Google Meet*) que será enviada por meio eletrônico (*e-mail*, *Whatsapp* e outros), no intuito de analisar as percepções dos participantes da pesquisa sobre as condições do trabalho dos docentes e de profissionais que atuam na Educação Especial nas escolas regulares bem como as ações realizadas pelo governo por intermédio da NUESP para qualificação e melhoria no trabalho dos docente e profissionais que atuam nessa modalidade. Ressaltamos que a participação nesta pesquisa não trará complicações legais à Secretaria de Educação e aos participantes da pesquisa e que os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 510/2016-CONEP/SECNS/MS e da Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, sendo o risco previsto no protocolo graduado no nível mínimo. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade, a integridade física, moral e/ou intelectual dos participantes. Informamos que a Secretaria de Educação não terá nenhum benefício direto, porém espera-se que este estudo proporcione uma melhor compreensão sobre as condições de trabalho dos docentes e dos profissionais que atuam com o público alvo da Educação Especial em escolas regulares do estado do Mato Grosso do Sul, contribuindo assim nas reflexões que revelam as condições de trabalho desses docentes e profissionais ao cenário nacional.

A partir da divulgação das análises dos dados da Tese, espera-se contribuir com o fortalecimento nas discussões sobre as condições de trabalho dos docentes e profissionais da Educação Especial e com possíveis melhorias. Comunicamos também que os resultados obtidos serão utilizados tão somente para realização deste estudo e que a instituição não será onerada financeiramente. Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho costumeiro dessa Secretaria de Estado de Educação, enviamos em anexo o Termo de Compromisso a ser preenchido e assinado por Vossa Senhoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Dourados-MS, 15 de junho de 2023.

Documento assinado digitalmente
 SANDRA REGINA DE OLIVEIRA DE SOUZA
Data: 12/06/2023 10:43:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Sandra Regina de Oliveira de Souza

Pesquisadora Responsável

[Redacted Signature]

Andréia Nunes Militão

Orientadora da Pesquisa

[Redacted Signature]

(Acréscitar cabeçalho com o timbre da instituição)

TERMO DE COMPROMISSO

Autorizamos a coleta de dados referente à pesquisa intitulada, “**CONDIÇÕES DE TRABALHO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2008-2022)**” coordenada pela pesquisadora **Sandra Regina de Oliveira de Souza**. A pesquisa será realizada com coordenadores, docentes e profissionais da Educação Especial que atuam na rede de ensino regular do estado do Mato Grosso do Sul em que se encontram alunos público alvo da Educação Especial e os dados deverão ser utilizados exclusivamente para os objetivos da pesquisa e publicações na literatura científica relacionada.

Estamos cientes de que o projeto terá seu início somente após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mediante parecer ético consubstanciado.

Declaramos que conhecemos, assim como a orientadora da referida pesquisa, Professora Dra. **Andréia Nunes Militão**, Resolução nº. 510/2016- CONEP/SECNS/MS e da Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, e que seguiremos seus preceitos.

Campo Grande -MS, ____/____/____.

Profº Hélio Queiroz Daher

RG:

CPF:

Cargo:

CNPJ:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – SINDICATO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO ESTADO E MUNICÍPIOS DO MATO GROSSO DO SUL

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar voluntariamente da pesquisa intitulada **“CONDIÇÕES DE TRABALHO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2008-2022)”**, desenvolvida pela doutoranda **Sandra Regina de Oliveira de Souza**, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, sob orientação da Professora Dra. **Andréia Nunes Militão**. Temos como objetivo compreender e investigar as condições de trabalho dos docentes e profissionais da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul.

Sua participação é voluntária, e você tem plena autonomia para decidir sobre ela, bem como, retirá-la a qualquer momento. Não haverá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a construção da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-la (lo) será omitido, se assim desejar, na divulgação dos resultados da pesquisa, bem como o material será armazenado em local seguro com acesso somente das pesquisadoras. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio dos meios de contato explicitados neste Termo.

Sua participação consistirá em conceder entrevista via *Google Meet* com data e hora agendadas previamente, que possibilitará narrar a participação e as reivindicações que os docentes e profissionais que atuam na Educação Especial na rede regular, tem requerido para a melhoria das condições de seu trabalho junto ao sindicato, e ações e articulação do sindicato juntamente a Secretaria Municipal de Educação, no processo de formulação e implementação das políticas voltadas para a valorização docente ou dos profissionais da Educação Especial. Destacamos, ainda, que ficará a seu critério o uso da câmera durante a entrevista e que tendo em vista qualquer desconforto poderá nos comunicar para que possamos supri-los. O tempo de

duração da entrevista é de, aproximadamente, 1 hora e 30 minutos. As entrevistas serão armazenadas, em arquivos digitais, e somente terão acesso a esses materiais as pesquisadoras.

As gravações serão transcritas integralmente o acesso dessa transcrição poderá ser solicitado pela (o) participante no ato da entrevista, e será utilizado excertos da mesma no decorrer da tese.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo por pelo menos 5 anos, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável, garantindo o sigilo das informações, que será acessada somente pelas pesquisadoras, conforme Resolução CNS nº. 510/2016 e Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS.

A participação nesta pesquisa apresenta riscos mínimos, como desconforto e constrangimento por envolver gravações de áudios e por possíveis questões sensíveis (se permitido). Assim, caso haja qualquer indício de desconforto, você poderá requerer, a qualquer momento, o desligamento da pesquisa, assim como o não uso das gravações. Também me comprometo a interromper as entrevistas ou a mudança de assunto, a partir de qualquer indício de desconforto ou constrangimento, a fim de propiciar um ambiente acolhedor. Caso se sinta prejudicado com sua participação você tem o direito de buscar indenização conforme legislação brasileira vigente.

Os benefícios são indiretos e se dão pela oportunidade de dialogar, conversar e externar as ações realizadas por essa instituição no intuito de reivindicar qualificação e melhoria no trabalho dos docente e profissionais que atuam na modalidade da Educação Especial, e posteriormente exigir melhorias ao poder público. Os resultados parciais e finais serão divulgados para a comunidade científica, por meio da Tese, de artigos em eventos e de artigos em periódicos, garantindo o sigilo dos participantes.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, clique logo abaixo em “aceito participar da pesquisa”, assim você atesta que concordou com a participação como voluntário (a) de pesquisa. Desde já, agradecemos a sua participação.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados que encontra-se disponível para esclarecimentos, através do endereço eletrônico: cep@ufgd.edu.br , pelo telefone: (67) 3410-2853, ou no endereço localizado no Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados – MS, CEP 79825-070; atendimento ao público: 08:00-12:00 no período matutino e das 14:00 às 17:00 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua

integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Dessa forma, o Comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do estudo de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Enviaremos uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o seu e-mail. Destacamos a importância de que você guarde em seus arquivos uma cópia do documento que lhe será enviado, pois neste estarão contidas informações a respeito dos responsáveis da pesquisa e formas de contato.

() aceito participar da pesquisa

Dourados-MS, de de 2023.

Nome completo da pesquisadora: Prof.^a Ma Sandra Regina de Oliveira de Souza

██
██

Nome completo da orientadora da pesquisa: Prof.^a Dra. **Andréia Nunes Militão**

██
██

Comitê de Ética com Seres Humanos da UFGD, telefone: (67) 3410-2853, ou
cep@ufgd.edu.br.