

CAMILA DA SILVA TEIXEIRA AGRELOS

**PROFESSOR DE APOIO PEDAGÓGICO EDUCACIONAL: ENREDO E
ENCENAÇÕES EM UMA ARENA POLÍTICA SUL-MATO-GROSSENSE**

CAMILA DA SILVA TEIXEIRA AGRELOS

**PROFESSOR DE APOIO PEDAGÓGICO EDUCACIONAL: ENREDO E
ENCENAÇÕES EM UMA ARENA POLÍTICA SUL-MATO-GROSSENSE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

A277p Agrelos, Camila Da Silva Teixeira

Professor de Apoio Pedagógico Educacional: enredo e encenações em uma arena política sul-mato-grossense [recurso eletrônico] / Camila Da Silva Teixeira Agrelos. -- 2026.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Washington Cesar Shoiti Nozu.

Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2026.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

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

1. Professor de Apoio. 2. Abordagem do Ciclo de Políticas. 3. Inclusão Escolar. I. Nozu, Washington Cesar Shoiti. 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.

CAMILA DA SILVA TEIXEIRA AGRELOS

**PROFESSOR DE APOIO PEDAGÓGICO EDUCACIONAL:
ENREDO E ENCENAÇÕES EM UMA ARENA POLÍTICA SUL-MATO-
GROSSENSE**

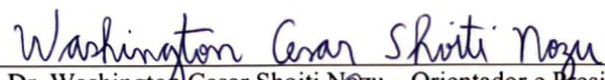
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação do Prof. Dr.

Washington Cesar Shoiti Nozu.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade.

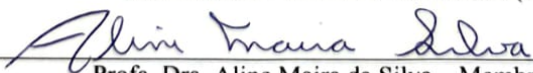
Data da Defesa: 26 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu – Orientador e Presidente da Banca
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)


Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes - Membro Externo
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)


Profa. Dra. Kamila Lockmann – Membro Externo
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)


Profa. Dra. Aline Maira da Silva – Membro Interno
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)


Profa. Dra. Andressa Santos Rebelo – Membro Interno
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Dourados – MS

2026

Para minha filha **Bárbara**, que, sem poder escolher, veio ao ventre de uma mãe desconcertada e enfrentou comigo a ansiedade do término de um doutorado. Vencemos, filha!

Para **Leonardo**, por sustentar o nosso mundo para que eu pudesse me dedicar a esta tese.

Para **Benoni, Olga Cristina e Karina**, por me ensinarem, com suas vidas, o compromisso ético com a educação pública.

Para **Washington**, por me acolher em seu mundo das ideias, mas também em seu mundo dos afetos.

Para **Aline Maira**, mãe intelectual desta pesquisa, pela generosidade que me abriu caminhos e pelo carinho que me acompanhou nesta jornada.

Para **Kaio**, minha dupla, por, entre risos e choros, tornar essa caminhada mais leve.

Dourados-MS, 08 de março de 2025.

Carta aberta ao orientador,

Ao longo desta travessia, muitas vezes me senti como Alice¹: atravessando um território onde as certezas se desfazem, as perguntas se multiplicam e o pensamento exige coragem para seguir por caminhos nem sempre previsíveis. Nesse percurso, tive a sorte rara de encontrar um orientador como você que, à sua maneira muito particular, nunca se limitou a indicar caminhos; você caminhou comigo. Às vezes me provocando, às vezes acolhendo, quase sempre desestabilizando certezas, como quem sabe que é no estranhamento que o pensamento realmente se move.

Seu modo de (des)orientar nunca foi ortodoxo. Entre elogios generosos e críticas bem-humoradas, fomos construindo algo que, com o tempo, ultrapassou a formalidade da relação acadêmica. Aos poucos, aquilo que começou como orientação tornou-se em parceria e, quase sem percebermos, essa parceria se transformou em uma amizade marcada por respeito, confiança e um tipo raro de cumplicidade intelectual.

Desde sempre, mesmo quando eu ainda ensaiava meus primeiros passos neste universo, você me tratou como interlocutora. Foi generoso com seu conhecimento, firme em suas convicções, mas de uma rara humildade para rever caminhos. Quando, em algum momento, mudava de ideia diante de uma intervenção minha, fazia questão de compartilhar isso com outros com um orgulho que me surpreendia e me ensinava, silenciosamente, algo precioso sobre grandeza intelectual: seguro de si, mas suficientemente humilde para se manter em construção.

Ao longo desses quase nove anos, dividimos inquietações, responsabilidades e angústias. Sua ansiedade, por vezes, me deixou maluca, enquanto a minha sensibilidade chorosa e insegura exigiu de você mais paciência, sabedoria e acolhimento do que a orientação acadêmica costuma pedir. Para o bem ou para o mal, extremamente humanos! E, decerto por isso, conseguimos sustentar algo precioso: uma relação profundamente ética, mas atravessada por afeto, respeito e confiança.

Hoje percebo que esta tese não é apenas o resultado de um percurso acadêmico. Ela também guarda, nas entrelinhas, o registro de um encontro, daqueles raros que nos deslocam,

¹ Alice é a personagem principal de *Alice's Adventures in Wonderland* (Alice no País das Maravilhas), livro publicado em 1865 por Lewis Carroll. A história ganhou várias releituras ao longo do tempo, entre elas o filme *Alice in Wonderland* (Alice no País das Maravilhas, 2010), dirigido por Tim Burton. A personagem costuma ser lembrada como símbolo de estranhamento e descoberta ao entrar em um mundo cheio de regras curiosas e aparentemente sem lógica.

nos desafiam e, ao mesmo tempo, nos fazem sentir protegidos no caminho. Talvez por isso, olhando agora para trás, eu perceba que essa jornada teve algo de maravilha, no sentido mais estranho e bonito da palavra.

Ao encerrar essa travessia, reconheço-me um pouco em Alice: alguém que, sem saber exatamente para onde queria ir, acabou se envolvendo na improvável e feliz aventura de encontrar alguém como você. Porque, “sim, você é louco! Louquinho! Mas vou lhe contar um segredo: as melhores pessoas são assim”.

Com gratidão, orgulho e carinho.

Cá Agrelos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me sustentar até aqui e por, nos momentos mais difíceis, conceder-me uma paz que tantas vezes ultrapassou o que eu poderia explicar.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Washington Nozu, a quem expresso minha eterna gratidão e orgulho de ser pupila e espero ter conseguido homenagear, ainda que modestamente, nas palavras que lhe dediquei anteriormente.

Às generosas e brilhantes intelectuais que engrandeceram esta pesquisa com suas valiosas e potentes contribuições: Profa. Dra. Aline Maira Silva, Profa. Dra. Andressa Rebelo, Profa. Dra. Enicéia Mendes e Profa. Dra. Kamila Lockmann.

Ao meu amado parceiro de vida e de aventuras, Leonardo – cuja paixão pelas artes cênicas me inspirou – pelo apoio incondicional, pelo orgulho demonstrado a cada etapa e pelo melhor e mais reconfortante dos abraços, que tornaram esta jornada possível.

Aos meus amados pais, Benoni e Olga Cristina, por todo investimento e apoio em minha formação e, sobretudo, pelo amor e pelo exemplo de vida que me oferecem diariamente.

À minha irmã, Karina, por cuidar de mim e dos nossos, e por ser a amiga mais valiosa que a vida poderia me dar.

Aos amigos que a pós-graduação me deu e que hoje levo para a vida: Eduardo, Michel e Kaio.

Ao grupo de orientandos do Prof. Nozu, pelo companheirismo, pelas discussões e pelo apoio ao longo deste percurso, aqui representados pelos queridos Cris, Maria Elena e Ralf.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), pelas reflexões e debates que marcaram e enriqueceram minha formação.

À turma de Doutorado de 2022, pela parceria e pela amizade, aqui carinhosamente representadas pelas queridas Vanessa e Bruna.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados e, de maneira muito especial, à Profa. Dra. Rosimeire Ziliani e ao Prof. Dr. Giovani Bezerra, cujas contribuições acadêmicas potentes, intelectualmente instigantes e acessíveis enriqueceram de forma significativa as análises desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido a esta pesquisa.

“Sei que às vezes uso palavras repetidas, mas
quais são as palavras que nunca são ditas?”
Quase sem querer – Legião Urbana (1986)

RESUMO

Políticas públicas educacionais são atravessadas por disputas e interesses, assumindo trajetórias diversas. Tal como em peças teatrais, diferentes atores interpretam criativamente um mesmo texto. Na rede municipal de ensino de Dourados, Mato Grosso do Sul (MS), o suporte da Educação Especial (EE) na classe comum tem sido operacionalizado por meio de professores de apoio. Após anos de contratações temporárias, em 2023, o município instituiu o cargo efetivo de Professor de Apoio Pedagógico Educacional (PAPE), mediante disputas sobre atribuições e ausência de hora-atividade. Dessa forma, esta tese tem como objetivo problematizar a criação e a atuação do PAPE na política de inclusão escolar do município de Dourados-MS. A abordagem teórico-metodológica da tese é orientada pela perspectiva pós-crítica, com articulações entre a Abordagem do Ciclo de Políticas (Richard Bowe, Stephen J. Ball e Anne Gold), a Teoria da Atuação (Stephen J. Ball, Meg Maguire e Annette Braun) e a ferramenta “*What's the problem represented to be?*” (Carol Bacchi), mobilizando ainda aspectos da genealogia de Michel Foucault. Realizou-se pesquisa documental e de campo, que incluiu a aplicação de 158 questionários a PAPE efetivos e entrevistas semiestruturadas com dois representantes da gestão educacional, dois representantes do sindicato da categoria e 12 PAPE concursados. A análise dos dados organizou-se em duas categorias: criação do cargo, examinando os contextos de influência e produção de texto da política; e atuação do cargo, voltada aos desdobramentos no contexto da prática. Constatou-se que a política do PAPE em Dourados foi induzida por intervenção jurídico-fiscalizadora, resultando na criação de cargos efetivos mais como resposta formal à regularização de vínculos do que como reestruturação da política de EE. Assim, consolidou-se uma função híbrida, marcada pela sobreposição entre atribuições pedagógicas e de cuidado, ambiguidade de papéis e ausência de diretrizes claras, favorecendo processos de desprofissionalização e intensificação do trabalho. Observou-se a centralidade do professor de apoio na inclusão escolar, priorizando-se respostas individualizadas, ao passo em que a escola permanecia estruturalmente inalterada. Nesse contexto, diagnósticos de deficiência operavam como passaportes para o suporte de professor especialista na classe comum. Os PAPE apresentavam trajetórias formativas heterogêneas, ingressaram majoritariamente em busca de estabilidade e enfrentavam condições de precarização, como sobrecarga, ausência de hora-atividade e indefinição de atribuições. As práticas tendiam à individualização do atendimento, ao controle comportamental e à adaptação simplificada de atividades, reforçando processos de medicalização e manutenção da ordem escolar, em detrimento da transformação pedagógica. A política revelou-se atravessada por disputas institucionais, restrições estruturais e pela ausência de uma diretriz consistente de inclusão escolar, produzindo efeitos tanto na organização do serviço quanto na subjetivação e nas condições de trabalho docente. Nesse cenário, o concurso para PAPE em Dourados-MS constitui um ponto de emergência em que se articularam disputas, saberes e normatividades, produzindo um cargo que busca estabilizar tensões entre inclusão escolar, interesses específicos e legalidade administrativa. O PAPE, assim, não responde a um problema dado, mas materializa uma determinada leitura da inclusão escolar e do trabalho docente, ao mesmo tempo em que silencia outras possibilidades de organização do suporte pedagógico.

Palavras-chave: Professor de Apoio. Abordagem do Ciclo de Políticas. Inclusão Escolar.

AGRELOS, Camila da Silva Teixeira. **Professor de Apoio Pedagógico Educacional:** enredo e encenações em uma arena política sul-mato-grossense. Dourados, 2026. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2026.

ABSTRACT

Educational public policies are permeated by disputes and interests, taking on diverse trajectories. As in theatrical plays, different actors creatively interpret the same script. In the municipal education system of Dourados, Mato Grosso do Sul (MS), support for Special Education (SE) in mainstream classrooms has been operationalized through support teachers. After years of temporary hiring, in 2023 the municipality established the permanent position of Educational Pedagogical Support Teacher (PAPE), amid disputes over duties and the absence of planning time. Thus, this dissertation aims to problematize the creation and enactment of the PAPE role within the school inclusion policy of the municipality of Dourados-MS. The theoretical-methodological approach is guided by a post-critical perspective, articulating the Policy Cycle Approach (Richard Bowe, Stephen J. Ball, and Anne Gold), the Theory of Policy Enactment (Stephen J. Ball, Meg Maguire, and Annette Braun), and the “What’s the problem represented to be?” approach (Carol Bacchi), also drawing on aspects of Michel Foucault’s genealogy. The study involved both documentary and field research, including 158 questionnaires administered to tenured PAPE teachers and semi-structured interviews with two representatives of educational management, two union representatives, and 12 tenured PAPE teachers. Data analysis was organized into two categories: the creation of the position, examining the contexts of influence and policy text production; and the enactment of the position, focusing on developments within the context of practice. Findings indicate that the PAPE policy in Dourados was driven by legal and supervisory intervention, resulting in the creation of permanent positions more as a formal response to the regularization of employment ties than as a restructuring of Special Education policy. Consequently, a hybrid role was consolidated, marked by the overlap between pedagogical and caregiving duties, role ambiguity, and the absence of clear guidelines, fostering processes of deprofessionalization and work intensification. The centrality of the support teacher in school inclusion was observed, with priority given to individualized responses, while the school structure itself remained largely unchanged. In this context, disability diagnoses functioned as gateways to specialized support within mainstream classrooms. PAPE teachers displayed heterogeneous educational backgrounds, entered the role primarily seeking job stability, and faced precarious working conditions such as overload, lack of planning time, and unclear duties. Practices tended toward individualized support, behavioral control, and simplified adaptation of activities, reinforcing processes of medicalization and the maintenance of school order, rather than promoting pedagogical transformation. The policy proved to be shaped by institutional disputes, structural constraints, and the absence of a consistent guideline for school inclusion, producing effects both on service organization and on teacher subjectivity and working conditions. In this scenario, the civil service examination for PAPE in Dourados-MS represents a point of emergence where disputes, forms of knowledge, and normativities converged, producing a position that seeks to stabilize tensions among school inclusion, specific interests, and administrative legality. The PAPE role, therefore, does not respond to a pre-existing problem but rather materializes a particular reading of school inclusion and teaching work, while simultaneously silencing other possibilities for organizing pedagogical support.

Keywords: Support Teacher. Policy Cycle Approach. School Inclusion.

AGRELOS, Camila da Silva Teixeira. **Educational Pedagogical Support Teacher:** plot and enactments in a political arena in Mato Grosso do Sul. Dourados, 2026. 313 f. Thesis (Doctorate in Education) – Postgraduate Program in Education, Federal University of Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brazil, 2026.

LISTA DE SIGLAS

ACP – Abordagem do ciclo de políticas
AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Mantenedora da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEIM – Centro(s) de Educação Infantil Municipais
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CI – Comunicação Interna
CMD – Câmara Municipal de Dourados
CNE – Conselho Nacional de Educação
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DSM-V – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EAD – Educação a distância
Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FETEMS – Federação dos Trabalhadores em Educação de MS
FHC – Fernando Henrique Cardoso
GEPEI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva
GT – Grupo de Trabalho
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
IDD – Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IFMS – Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LINDB – Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro
MEC – Ministério da Educação
MPMS – Ministério Público de Mato Grosso do Sul
MS – Mato Grosso do Sul
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEE – Plano de Atendimento Educacional Especializado
PAPE – Professor de Apoio Pedagógico Educacional

PCCR – Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados

PEE – Público da Educação Especial

PEI – Plano Educacional Individualizado

PMD – Prefeitura Municipal de Dourados

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGFDH – Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos

REE-MS – Rede de ensino estadual de MS

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Dourados-MS

SIMTED – Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados

SRM – Sala(s) de recursos multifuncionais

STF – Supremo Tribunal Federal

TA – Teoria da Atuação

TAC – Termo de Ajustamento de Conduta

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

TJMS – Tribunal Estadual de Justiça

TOD – Transtorno opositor desafiador

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

Unifron – Faculdade da Fronteira Sul

Unigran – Centro Universitário da Grande Dourados

WPR – *What's the problem represented to be?*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Serviços de apoio na classe comum em documentos político-normativos federais (2008 – 2010)	33
Quadro 2 - Caracterização das dissertações e teses sobre a formação, os modos de atuação e as condições de trabalho dos professores de apoio	40
Quadro 3 – Aspectos metodológicos das produções selecionadas	41
Quadro 4 – Aspectos relacionados à formação dos professores de apoio	43
Quadro 5 – Aspectos relacionados aos modos de atuação dos professores de apoio	47
Quadro 6 – Aspectos relacionados às condições de trabalho dos professores de apoio	49
Quadro 7 – Documentos municipais contextualizadores	73
Quadro 8 – Documentos da/para a política de Professor de Apoio Pedagógico Educacional de Dourados-MS	74
Quadro 9 – Síntese da produção de dados em campo	78
Quadro 10 – Entrevistas com representantes da SEMED e do SIMTED	81
Quadro 11 – Critérios para constituição dos grupos e de definição da amostra de entrevistas de Professores de Apoio Pedagógico Educacional	84
Quadro 12 – Entrevistas com Professores de Apoio Concursados	85
Quadro 13 – Disposições regulamentares para o serviço de apoio na classe comum no município de Dourados-MS	98
Quadro 14 – Quantidade e Especificidades dos Alunos Atribuídos aos Professores de Apoios Entrevistados	210

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade e localização das unidades de ensino municipais e oferta de AEE e SRM	92
Tabela 2 – Quantidade de matrículas, geral e do PEE, na rede municipal de ensino, por localização e etapa da Educação Básica, no ano de 2024	92
Tabela 3 – Número de alunos PEE e de alunos com transtornos de aprendizagem matriculados na rede de ensino municipal de Dourados-MS, em 2024	94
Tabela 4 – Matrículas na Educação Especial no Brasil, por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, entre 2023-2024	95
Tabela 5 – Relação entre estágio em Educação Especial e sentimento de qualificação	173
Tabela 6 – Relação entre experiência docente o sentimento de qualificação	179

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Articulação entre ferramentas na composição do método	69
Figura 2 – Número de vagas e carga horária do concurso para Professor de Apoio Pedagógico Educacional do município de Dourados-MS	126
Figura 3 – Descrição do cargo de Professor de Apoio Pedagógico Educacional do município de Dourados-MS	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de alunos PEE matriculados na rede municipal de ensino de Dourados-MS (2014-2024)	93
Gráfico 2 – Formação Inicial (graduação) dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional	165
Gráfico 3 – Modalidade de Ensino da Graduação dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional	167
Gráfico 4 – Modalidade do Curso de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> (especialização) na Área de Educação Especial dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional	168
Gráfico 5 – Especialidade do Curso de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> na Área de Educação Especial dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional	169
Gráfico 6 - Sentimento de Preparo para o Exercício da Função de Professor de Apoio Pedagógico Educacional	172
Gráfico 7 – Experiência Docente dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional	178
Gráfico 8 – Experiência dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional na Área da Educação Especial	178
Gráfico 9 – Clareza do Professor de Apoio Pedagógico Educacional Quanto à Própria Atribuição	187
Gráfico 10 - Clareza das Atribuições do Professor de Apoio Pedagógico Educacional para os Demais Profissionais da Escola	187
Gráfico 11 – Demanda de Apoio dos Alunos PEE	196
Gráfico 12 - Atividades Desenvolvidas pelo Professor de Apoio Pedagógico Educacional ...	197
Gráfico 13 - Tempo Disponível para Planejamento com os Demais Professores da Turma ...	219

SUMÁRIO

1 PRELÚDIO	17
2 PRÉ-PRODUÇÃO	23
2.1 Laboratório Experiencial da Pesquisadora	23
2.2 Explorações Iniciais sobre o Professor de Apoio: fios de proveniência na política nacional de Educação Especial	28
2.3 Seleção da Equipe Literária: uma revisão integrativa	38
2.4 Delineamento do Mote da Obra	54
3 CROQUI TEÓRICO-METODOLÓGICO	55
3.1 Entre Métodos e Teorias: encenações de uma (pesquis)atriz	56
3.2 Luz, Câmera e Ação: um roteiro metodológico	70
3.2.1 Produção de Dados Documentais	71
3.2.2 Produção de Dados em Campo	78
3.2.3 Sistematização e Análise dos Dados Produzidos	86
4 PRIMEIRO ATO: SER OU NÃO SER PROFESSOR? EIS A TENSÃO NO ENREDO DO PROFESSOR DE APOIO PEDAGÓGICO EDUCACIONAL	89
4.1 Ambientação e Elenco: apresentação do município, da rede de ensino, da produção textual e dos atores da política de Educação Especial de Dourados-MS	90
4.2 Enredo Político Douradense: a emergência de um concurso público para Professor de Apoio Pedagógico Educacional	109
4.3 Co-Protagonista ou Coadjuvante? A (re)invenção do Professor de Apoio Pedagógico Educacional	115
5 SEGUNDO ATO: CLICHÊS DO MULTIVERSO POLÍTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MUNICIPAL DE DOURADOS-MS	130
5.1 Demandas de um Elenco Fixo	131
5.1.1 Quem Escreveu o Roteiro? Participação no processo político de criação do cargo efetivo	132
5.1.2 Chamados ao Palco com Personagem Confuso, sem Ensaio e com Cenas Estendidas	135
5.2 Clichê Político Douradense: uma nova trama em velhas encenações	146
6 SPIN-OFF: PARTE I – SENHORAS E SENHORES, COM VOCÊS... QUEM?	161
6.1 Não Se Nasce Ator, Torna-se: perfil profissional dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional	164
6.1.1 Formação Inicial e Continuada	165
6.1.2 Experiência Docente e na Educação Especial	177
6.1.3 Motivação para Ingresso no Cargo de Professor de Apoio Pedagógico Educacional	182
6.2 Um Personagem Indefinido Encarnado no Contexto: sentidos profissionais em disputa	186
6.2.1 Entre o Apoio e a Mediação: silhuetas do professor de Educação Especial na sala de aula comum	188
6.2.2 Entre o Pedagógico e o Cuidado: o papel do professor de apoio	195
6.2.3 Entre o Político e o Salvacionismo: agentes da inclusão escolar	203

7 SPIN-OFF: PARTE II – CENÁRIOS, CENAS E TRAMAS: COREOGRAFIAS ENTRE O ROTEIRO CAMBIANTE E AS CONDIÇÕES MATERIAIS DE TRABALHO	207
7.1 Cada Ator, Um Cenário. Cada Cenário, Uma Trama	209
7.1.1 Público do Serviço de Professor de Apoio Pedagógico Educacional: entre indefinição e assimetrias	210
7.1.2 Demandas e Atividades do Professor de Apoio na Escola: coreografias no contexto da prática	218
7.2. Cenas Estendidas: quando o horário acaba, mas o espetáculo continua	229
7.2.1. Horas Extras Não Eventuais: violações diretas da carga horária de trabalho	234
7.2.2 Hora-Atividade: uma demanda escolar que não se encerra na sala de aula	237
8 PÓS-PRODUÇÃO: CONSIDERAÇÕES DE UMA <i>GUEST STAR</i> PARA UMA POLÍTICA COM FINAL ABERTO	247
REFERÊNCIAS	257
APÊNDICES	280
ANEXO	312

1 PRELÚDIO

As políticas públicas são objeto de interesses e embates em diferentes arenas. Essa característica permite que, ainda que idealizadas de uma determinada maneira, assumam trajetórias e desdobramentos variados. Stephen Ball e seus colaboradores, ao desenvolverem um método para análise de políticas educacionais, a abordagem do ciclo de políticas (ACP), teorizam que os textos oficiais são frutos de disputas entre os diversos grupos de pressão que atuam para influenciar discursivamente a ação estatal. Esses embates produzem documentos, por vezes, não muito claros e/ou incoerentes (Bowe; Ball; Gold, 1992). Quanto mais ambíguos, lacunares e desarticulados forem os textos políticos, maior liberdade disporá seus agentes e destinatários no processo de interpretação da política educacional.

Nessa perspectiva, Bowe, Ball e Gold (1992) concebem, metaforicamente, o processo político como uma peça de teatro, em que os agentes são vistos como atores que, apesar de munidos do mesmo texto, imprimem interpretações criativas e diferentes sobre ele. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), a interpretação é o processo de compreensão do que os textos políticos querem dizer e do que se espera que seja realizado. Essa variedade de interpretações, por sua vez, favorece configurações – e por que não dizer enredos?² – igualmente diversas nos diferentes contextos escolares.

Ao descerrar as cortinas da Educação Especial, no Brasil, revela-se uma arena de colisões e litígios entre os muitos grupos de pressão, que buscam influenciar as políticas para o campo, sobretudo quanto aos propósitos dessa modalidade de ensino, ao local de escolarização de seu público e aos profissionais/serviços envolvidos neste processo (Nozu, 2013).

Dentre as correntes de pensamento que influenciam as proposições políticas nacionais para a área, Mendes (2006) destaca as vertentes estadunidenses denominadas “inclusionista” e “inclusionista total”. Os “inclusionistas” defendem a manutenção de um contínuo de serviços, que inclui classes e escolas especiais, visto que, para esse grupo, ainda que a escola se modificasse para atender à diversidade de alunos, nem todos se beneficiariam do ensino na classe comum. Por sua vez, os “inclusionistas totais” acreditam na capacidade da escola regular se adequar para acomodar as diferenças, sendo este, também, um espaço importante para socialização e combate à discriminação e ao preconceito; defendem a classe comum como via única de escolarização e a extinção das classes e escolas especiais (Mendes, 2006).

² Termo emprestado das Artes Cênicas e Literárias, aplicado aqui no sentido de trajetória; de sucessão de fatos decorridos no processo de interpretação e configuração da política educacional.

Na trajetória política da Educação Especial brasileira, com as mudanças de grupos à frente do Ministério da Educação (MEC), ora uma corrente de pensamento exerce maior influência nas propostas governamentais, ora outra. Essa alternância – tal qual a troca de roteiristas, em produções cinematográficas –, eventualmente, produz propostas descontinuadas e/ou desarticuladas, materializadas nos documentos político-normativos federais (Nozu; Bruno, 2015), o que exige dos atores da prática, nos microcontextos, a criatividade para concatená-los e interpretá-los.

É nesse contexto de dissensos e desarticulações que entra em “cartaz” a “peça” da inclusão escolar, com a proposta de inserir os estudantes público da Educação Especial (PEE)³ nas classes comuns do ensino regular (Brasil, 2008b). Essa política tem dado ênfase aos suportes especializados ofertados fora da sala de aula e preferencialmente no contraturno da escolarização na classe comum. Por sua vez, os serviços de apoio ofertados dentro da classe comum⁴ não têm sido objeto de atenção dos documentos político-normativos federais, havendo apenas disposições esparsas, ainda que muito frequentes nas redes de ensino brasileiras, o que favorece uma diversidade de configurações (Agrelos, 2021).

Havendo apenas disposições vagas e desarticuladas nos textos orientadores da Educação Especial, acerca desse tipo de suporte – que, intencionalmente ou não, criam serviços para apoio na classe comum e não fazem menção aos existentes em documentos anteriores, sem clareza se coexistem ou foram substituídos –, pesquisas têm indicado uma face nefasta desse silenciamento, qual seja, a precarização do trabalho desses atores (Agrelos, 2021; Bezerra, 2020; Fonseca, 2016; Lopes, 2018; Martins, 2011).

A falta de clareza e a descontinuidade das propostas federais para a área de Educação Especial (Nozu; Bruno, 2015) resulta, em certa medida, da ausência de uma política pública de Estado, contínua e coesa, que não fique à mercê dos interesses passageiros de governantes (Agrelos, 2021), o que, conseqüentemente, deixa um amplo espaço para a criatividade dos atores no contexto da prática. Nesse sentido, estudos indicam variadas formas pelas quais os serviços de apoio na classe comum têm sido interpretados e ofertados (quando ofertados!), passando por professores especialistas em Educação Especial, conhecidos, também, como professores de apoio, a estagiários e profissionais sem graduação, com papéis igualmente

³ Atualmente, definido como estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, pelo Decreto n.º 12.686/2025 (Brasil, 2025).

⁴ Nesta tese, o termo “serviços de apoio na classe comum” é utilizado para designar os profissionais que dão suportes pedagógicos e físicos a alunos PEE, semelhantes ao de professores de apoio e profissionais de apoio escolar. Exclui-se, portanto, outros profissionais que atuam no contexto da classe comum, como intérpretes e guias-intérpretes.

diversificados no atendimento aos estudantes PEE (Souza *et al.*, 2012; Prado; Vitaliano, 2017; Mendonça; Gonçalves Neto, 2019; Fernandes; Sampaio, 2020; Agrelos, 2021; Lopes; Mendes, 2021; Garcez, 2024).

“Professor de apoio”, “professor especializado”, “segundo professor de turma”, dentre tantos outros, são os nomes atribuídos ao docente (nem sempre!) especialista em Educação Especial que atua na sala de aula comum para atendimento de alunos PEE, que, neste trabalho, quando referido de forma genérica, será chamado “professor de apoio”. Assim como variam os nomes desse personagem, são, também, múltiplas as interpretações acerca do seu papel, pelas redes de ensino, e as proposições políticas dos microcontextos para este tipo de suporte.

Um ponto comum entre a maioria das atuações do serviço nas redes de ensino é a contratação temporária destes atores (Bezerra, 2020; Boaventura Jr., 2019; Ficagna, 2017; Garcez, 2024; Martins, 2011; Michelluzzi, 2019; Moura, 2024; Prado, 2016; Reis, 2020). Mesmo em cenários em que existem profissionais concursados, geralmente, são apenas uma pequena fração do quantitativo total de trabalhadores no serviço. Essa realidade foi constatada, em pesquisa realizada entre os anos de 2020 e 2021 (Agrelos, 2021), nos 11 municípios que compõem a região da Grande Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul (MS), quais sejam: Caarapó, Deodápolis, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Jateí, Maracaju, Rio Brilhante e Vicentina. Nessa pesquisa, Agrelos (2021) também constatou o protagonismo do professor de apoio nas redes de ensino sul-mato-grossense, comumente sendo o único tipo de suporte especializado ofertado na classe comum.

Em Dourados, segunda maior cidade de MS, o apoio em sala de aula comum, na rede municipal de ensino, era regulamentado pela Resolução da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) n.º 046, de 9 de junho de 2022, que previa os seguintes serviços: “Professor de Apoio Pedagógico Educacional da Educação Especial sala de aula regular” (Dourados, 2022d, art. 2º, I) e estagiários (Dourados, 2022d, art. 6º, parágrafo único). Por sua vez, o Edital n.º 68/2022/SEMED regulamentava o processo seletivo por meio do qual esses atores eram contratados (Dourados, 2022c).

Contudo, no ano de 2023, o município de Dourados-MS, apesar do histórico de contratações temporárias para o serviço (MPMS, 2020a), passou a adotar medidas para a criação de cargos efetivos de professor de apoio e realização de concurso público. Tais iniciativas visaram dar cumprimento à obrigação firmada em Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), pelo Ministério Público Estadual de Mato Grosso do Sul (MPMS), decorrente de procedimento administrativo instaurado para apurar eventual irregularidade na realização de processos de contratação temporária (MPMS, 2020b; 2021).

Para cumprimento do TAC, o município de Dourados-MS alegou ser necessário alterar o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados (PCCR), instituído pela Lei Complementar n.º 118, de 31 de dezembro de 2007, para atualização do cargo já existente de professor especialista da Educação Especial às demandas do cargo de professor de apoio. Dessa forma, o Poder Executivo de Dourados encaminhou à Câmara Municipal de Dourados (CMD) o Projeto de Lei Complementar n.º 02/2023, que visava alterar o PCCR e “adequar, no quadro de docentes do Município, o cargo e atribuições de professor para educação especial” (Dourados, 2023g, p. 1), conforme documento de encaminhamento da proposta do Executivo Municipal.

O Projeto de Lei prevê a transformação do cargo de “Professor de Educação Especial”⁵ – que se desdobrava nas funções de “professor de alunos com deficiência auditiva e surdos”, “professor de alunos com deficiência física”, “professor de alunos com deficiência mental” e “professor de alunos com deficiência visual” –, com atuações dentro e fora da classe comum (Dourados, 2007), em “Professor de Apoio Pedagógico Educacional”, com atuação exclusiva na sala de aula comum em que há aluno PEE. Ao dispor sobre suas funções, estabelece que “atuará como mediador nas atividades pedagógicas, na execução de atividades lúdicas, recreativas, adequações e adaptações de materiais, bem como na alimentação, higiene e locomoção [...]” (Dourados, 2023b, p. 4).

O percurso legislativo foi marcado por embates e manifestações de diferentes grupos interessados, tais como, profissionais da área, sindicato, familiares de estudantes PEE e comunidade acadêmica, que buscavam espaços na constituição da política municipal, pleiteando alterações na proposta legislativa, especialmente, quanto ao papel a ser desempenhado por esses professores e à ausência de tempo destinado para planejamento das atividades, considerando a carga horária estabelecida, de 20 horas semanais destinadas somente à atuação em sala de aula.

⁵ **Professor de Educação Especial: Professor de alunos com deficiência auditiva e surdos** – Ministras aulas, para os alunos com deficiência auditiva ou surdez, que estão incluídos nas escolas da rede municipal de ensino e no contra turno, na perspectiva da educação inclusiva. Este serviço constitui um dos atendimentos didáticos pedagógicos para os alunos com surdes (sic), sendo caracterizado como o AEE – Atendimento Educacional Especializado – proporcionando o ensino da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais - como sua primeira língua; **Professor de alunos com deficiência física** – Atuar junto ao professor regente da sala de aula, como auxiliar nas atividades pedagógicas e nas atividades de aulas práticas aos alunos com deficiência física e com quadro motor complexo e que dependa de um professor itinerante intra escolar; **Professor de alunos com deficiência mental** – Atuar junto ao professor regente objetivando o atendimento a esse aluno para que possa prosseguir seus estudos. Atende também no AEE – Atendimento Educacional Especializado – oferecido no contra turno; **Professor de alunos com deficiência visual** – atuar junto ao professor regente da sala de aula onde tiver alunos cegos ou com baixa visão, na transcrição de suas atividades em Braile para a língua portuguesa, para que o professor tenha acesso a escrita e produção deste aluno ou aos materiais em tipos ampliados para o aluno com baixa visão (Dourados, 2007, grifos no original, p. 46).

A despeito dos problemas apontados pela comunidade interessada, não houve qualquer modificação na proposta do Poder Executivo e o Projeto de Lei Complementar n.º 02/2023 foi aprovado na íntegra, culminando na promulgação da Lei Complementar n.º 456, de 23 de maio de 2023, que alterou o PCCR para, entre outras modificações, criar a figura do “Professor de Apoio Pedagógico Educacional” (Dourados, 2007; 2023g; 2023d).

Ato contínuo, em 21 de junho de 2023, a Prefeitura Municipal de Dourados (PMD) publicou o Edital PMD n.º 01/2023, para concurso público com 250 vagas para cargo de PAPE, com jornada de 20 horas semanais (Dourados, 2023c). O certame foi realizado no ano de 2023 e teve seu resultado homologado em 15 de dezembro daquele mesmo ano (Dourados, 2023b). Em 8 de janeiro de 2024, o gestor municipal publicou o Decreto “P” n.º 1.392 para nomear exatos 250 candidatos para o cargo (Dourados, 2024b).

Os processos de interpretação política são influenciados por uma série de fatores contextuais que os tornam únicos. Nesse sentido, recursos financeiros, concepções dos profissionais envolvidos na elaboração política, culturas institucionais, atuação de agentes externos, dentre outros fatores, são características *sui generis* que implicam direta ou indiretamente na criatividade política (Ball; Maguire; Braun, 2016).

A criação de cargos efetivos e a contratação por meio do concurso público, enquanto instrumento constitucional, podem representar um avanço para o fortalecimento da categoria dos servidores municipais e da moralidade administrativa. Entretanto, o cargo de PAPE, no município de Dourados-MS, é atravessado por concepções e disposições que refletem em incertezas quanto ao seu papel no contexto escolar que, do ponto de vista da política de inclusão escolar, podem resultar em prejuízos à qualidade do serviço especializado.

Com este prólogo, convida-se o leitor a – entre escritos e encenações – imergir nesse cenário municipal e a acompanhar, cena a cena, os bastidores políticos da criação e da atuação do cargo de PAPE, no município de Dourados-MS. Em meio a disputas, silêncios e improvisos, exploram-se os processos criativos locais que tecem um enredo singular, encenado pelos diferentes atores que compõem a arena educacional local.

Ao longo dessa jornada, a metáfora da política como peça teatral será extrapolada: mais do que uma imagem de apoio, tornar-se-á um recurso estruturante e criativo que atravessará a escrita da tese. Utilizando-se de elementos cênicos e literários, o universo das artes que contam histórias será explorado mais como uma brincadeira, que inspira e suaviza a escrita, do que um compromisso rigoroso com os seus pressupostos.

Com a fluidez de quem transita entre bastidores e cena, a autora ora dirige o olhar do público para certos movimentos, ora interpreta os discursos que ecoam no palco político e, em

muitos momentos, também atua, deixando marcas de sua presença nos interstícios da pesquisa. Dessa forma, não se trata apenas de contar o que se passou, mas de interpretar, com o leitor, os sentidos e tensões de uma política/objeto em movimento. Assim, com leveza e um certo sabor de infância, alude ao convite que marcou gerações nos anos 1990: senta que lá vem história!⁶

⁶ Expressão popularizada pelo programa de televisão infantil brasileiro “Castelo Rá-Tim-Bum”, transmitido pela TV Cultura na década de 1990. A frase era utilizada como um convite na abertura do quadro de contação de histórias do programa.

2 PRÉ-PRODUÇÃO

Em uma produção teatral, a primeira etapa é a pré-produção. Nessa fase, os produtores escolhem o texto ou roteiro, definem o orçamento, selecionam a equipe, o elenco e os recursos, e reservam o espaço para a apresentação. Tal qual no percurso científico, trata-se de uma fase de escolhas e planejamento das etapas que, uma vez registrados, organizarão o desenvolvimento criativo.

Inspirando-se nessa metáfora, neste capítulo serão apresentados os elementos preliminares da pesquisa, tais como: as experiências da autora com a temática da produção, a contextualização do professor de apoio na política nacional de Educação Especial, a seleção de trabalhos para compor a “equipe literária” que irá dialogar com os dados produzidos ao longo da tese e o delineamento do mote da obra – com a constituição do problema e dos objetivos da investigação.

2.1 Laboratório Experiencial da Pesquisadora

A formação do pesquisador, por vezes, é semelhante à chamada “jornada do herói”⁷ (Campbell, 1949), tão comum nas Artes Cênicas para descrever as etapas de crescimento e de transformação do protagonista. De maneira sintética, a “jornada do herói” é basicamente composta por uma personagem que, em sua vida pacata, é mobilizada a experimentar uma aventura, cujo desenvolvimento produz deslocamentos e ressignificações pessoais.

Inicialmente, o herói se mostra resistente ao chamado, mas encontra em um mentor a orientação e a coragem para embarcar na aventura. O passo seguinte é abandonar a segurança da vida tranquila que tinha e enfrentar os desafios da jornada. O caminho é repleto de provações e urgências que, por vezes, o desesperam e o fazem querer desistir do incerto e voltar à existência cômoda. Mas, são as buscas por sentidos, as pequenas conquistas e os aliados que encontra na jornada que o fortalecem no propósito.

Neste momento, peço licença ao leitor para – tal qual nas obras cinematográficas em que a personagem quebra a chamada “quarta parede”, ao interagir diretamente com seu espectador e retornar a sua trama sem despedidas – aplicar a esta etapa científica um caráter mais pessoal, considerando o imbricamento entre minha trajetória enquanto pesquisadora e a

⁷ Esse termo foi utilizado pela primeira vez por Joseph Campbell (1949), para denominar o padrão presente nas narrativas mitológicas, e, desde então, se popularizou no meio artístico.

construção da produção ora (ex)posta. Desta forma, fugindo à linguagem impessoal, narrarei, em primeira pessoa a jornada desta pesquisa, cujo delineamento se deu entre passos e descompassos e, há de se assumir, com certa mobilização e urgência.

Longe de atribuir a mim qualquer feito heroico – como a literalidade da palavra “herói” poderia sugerir – o que se busca aqui é parafrasear um tipo específico de narrativa: a história de alguém comum, como eu, que, entre hesitações e incertezas, decidiu se aventurar no mundo da pesquisa, com seus reveses, encruzilhadas e, também, aprendizados.

Meus primeiros atravessamentos experienciais com a área da Educação constituíram-se de forma indireta: sou filha e irmã de professores. A atuação dos meus pais e irmã na educação pública, as suas falas sobre os desafios das escolas, o compromisso social permeado em suas ações pedagógicas e as suas comemorações em cada conquista da comunidade escolar foram, ao longo dos anos, laboratórios de escuta da docência, da gestão escolar e da vida que pulsa no cotidiano das instituições de ensino.

Entretanto, tal como o antagonista de uma peça, não segui, inicialmente, a trajetória familiar no campo das licenciaturas; graduei-me em Direito, no ano de 2010, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). No mesmo ano, fui efetivada como servidora técnico-administrativa da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Ao buscar qualificação profissional, cursei, no ano de 2018, na condição de aluna especial, a disciplina Educação, Direitos Humanos e Inclusão, ministrada pelo professor Washington Cesar Shoiti Nozu, no Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH) da UFGD. No decorrer da disciplina, foram apresentadas discussões sobre Educação Especial e inclusão escolar – até então desconhecidas por mim – que me provocaram curiosidade investigativa, sobretudo no âmbito das políticas educacionais.

Além disso, ao dialogar com a professora Aline Maira da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFGD, suas reflexões abriram frestas para uma importante questão: o apoio pedagógico especializado na sala de aula comum, no cenário da política de inclusão escolar. Foi com esta temática que elaborei um projeto e o submeti ao seletivo do Mestrado do PPGFDH/UFGD, sendo, após todas as etapas do certame, aprovada como aluna regular, sob orientação do professor Washington Cesar Shoiti Nozu.

Após reuniões de orientação individuais e coletivas, bem como com as contribuições significativas dos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) – principalmente das professoras Aline Maira da Silva e Andressa Santos Rebelo e do estudante e amigo Eduardo Adão Ribeiro –, fui amadurecendo e definindo o objeto de estudo. Nessa direção, entre os anos de 2019 e 2021, desenvolvi minha dissertação de Mestrado, no

PPGFDH/UFGD, com pesquisa junto aos 11 municípios que compreendem a região da Grande Dourados, em MS, mobilizada pelo objetivo de analisar as configurações da sistemática de serviços de apoio em sala de aula comum, a partir das (re)interpretações políticas das redes municipais de ensino.

Naquele momento, foram realizadas entrevistas com representantes da gestão educacional dos municípios, buscando conhecer quais tipos e como eram ofertados serviços de apoio na classe comum, a partir do perfil profissional, do público do serviço e das atribuições conferidas, em cada microcontexto (Agrelos, 2021).

Em síntese, a pesquisa revelou as seguintes modalidades de serviço atuadas nas classes comuns nas redes municipais: professor especialista, estagiário, monitor, auxiliar do desenvolvimento infantil, auxiliar de ensino e profissional de apoio escolar. A maioria dos municípios ofertava o serviço de apoio em classe comum por meio de professores especialistas em Educação Especial, conhecidos como professores de apoio, sendo que, em alguns contextos, essa era a única modalidade de suporte especializado disponível. Todavia, esses agentes eram contratados temporariamente, sem processo seletivo, o que poderia indicar alta rotatividade e favorecer apadrinhamentos políticos (Agrelos, 2021).

Outro ponto notório foi o serviço de apoio atuado por estagiários, principalmente do curso de Pedagogia, em cinco municípios. Em determinado contexto, percebeu-se a influência de fatores orçamentários na política educacional, especialmente, pela tentativa de substituição de professores especialistas por estagiários, no intuito de reduzir os custos dos serviços. Entretanto, houve resistência dos pais e acionamento do Poder Judiciário, demarcando a atuação desses agentes na política local (Agrelos, 2021).

Quanto às atribuições dos serviços de apoio em sala de aula comum, percebeu-se que o suporte era centrado no aluno, de modo que os profissionais atuavam como agentes disciplinares, a quem competia o controle do comportamento, acalmando-os e, por vezes, retirando-os da sala de aula. Em alguns municípios, o discurso dos gestores educacionais sinalizava que professores de apoio poderiam trabalhar em colaboração com os professores regentes, desenvolvendo trabalho articulado com todos os alunos, embora houvesse indícios nas mesmas falas de que, no cotidiano escolar, isso não ocorria (Agrelos, 2021).

Da maioria dos serviços de apoio na classe comum era esperada uma atuação pedagógica, com adequação de conteúdo e preparação de material para o aluno assistido. Entretanto, muitos desses serviços eram atuados por profissionais que não tinham sequer uma primeira graduação. Ademais, com exceção de três municípios, não havia tempo destinado para que os profissionais preparassem esses materiais. Suas jornadas eram integralmente destinadas

ao acompanhamento dos alunos, inclusive durante os intervalos das aulas, de modo que a articulação entre o serviço de apoio e o professor regente, quando ocorria, se dava de forma improvisada nos corredores da escola ou durante as aulas (Agrelos, 2021).

Além dos profissionais que não tinham uma primeira graduação terem que atuar pedagogicamente, aos professores eram atribuídas funções de cuidado, como o auxílio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção. Assim, exigia-se dos serviços de apoio em classe comum uma atuação polivalente, com indícios de barateamento de mão de obra e precarização do trabalho docente. Favorecia essa situação o fato de que a maioria dos profissionais era contratada por vínculo precário, não tendo, portanto, estabilidade no cargo. Por necessitarem do trabalho para subsistir, os trabalhadores se sujeitavam a realizar as funções que lhe eram atribuídas, mesmo que não inerentes ao cargo para qual foram contratados (Agrelos, 2021).

A pesquisa demonstrou que a cultura da performatividade exige do profissional uma postura proativa e polivalente, que encontra limites na capacidade formativa desse agente (Agrelos, 2021). Esse cenário de barateamento de mão de obra coaduna com o discurso neoliberal de maior produtividade, com menor custo, que tem permeado a sociedade e especificamente as políticas de educação. Os profissionais, por dependerem do trabalho para obtenção do capital, se submetem as atribuições que lhe são exigidas, mesmo quando não são formados, contratados e/ou remunerados para tal (Veiga-Neto, 2018).

Ao concluir a pesquisa de Mestrado e defendê-la, em março de 2021, fui incentivada pelas professoras da banca examinadora – Enicéia Gonçalves Mendes e Aline Maira da Silva – a dar continuidade aos estudos da temática de serviços de apoio no Doutorado. Contudo, tomada pelo cansaço decorrente dos muitos deslocamentos intelectuais vividos no Mestrado e da extensão da pesquisa ali assumida, sucumbi à minha real natureza anti-heroica e busquei, no meu projeto de Doutorado, a pretensa segurança de uma pesquisa documental voltada à política nacional de Educação Especial, considerando a facilidade de acesso aos documentos públicos digitais. E, assim, iniciei meu doutoramento em agosto do ano de 2022, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, dando sequência ao meu percurso formativo na área.

Mesmo com o foco voltado para o cenário nacional, a política local, especialmente quanto aos serviços de apoio na classe comum, permaneceu em meu radar de pesquisadora. Ocorre que, em 2023, iniciaram-se os embates e debates no município de Dourados-MS para a criação e efetivação de professores de apoio, na rede municipal de ensino, por meio de concurso público, em desdobramento de apurações e processos administrativos, instaurados pelo MPMS, desde 2020, constituindo, assim, um novo cenário político.

Quando ganharam corpo as disputas e as discussões para realização de tal concurso, senti-me comprometida a acompanhar o processo político. Este movimento deu origem, no primeiro semestre de 2024, à elaboração de um artigo científico⁸ (que compõe parte do quinto capítulo desta tese), acendendo, assim, uma chama no coração da anti-heroína!

Diante dos desdobramentos, confrontos e controvérsias que permearam a constituição do cargo de professor de apoio douradense, senti-me movida a me debruçar, novamente, sobre o contexto local, preliminarmente, a fim de compreender como se daria a produção da identidade profissional do Professor de Apoio Pedagógico Especializado na atuação da política de inclusão escolar do município de Dourados-MS, nesta nova condição de profissionais efetivos, especialmente quanto às suas condições de trabalho.

Assim, ainda que tomada por insegurança, mas apoiada pelo meu mentor/orientador, assumi a jornada de uma nova pesquisa, a qual deu origem a esta tese. Naquele momento, correndo contra o tempo, considerando os prazos do Doutorado e as implicações éticas da nova aventura, elaboramos proposta e instrumentos de pesquisa baseados no pressuposto de que esses novos professores estavam em uma zona de incerteza quanto ao seu papel na escolarização dos alunos PEE e com vistas a compreender como a formação, a experiência profissional e as condições de trabalho estavam constituindo as suas identidades profissionais.

Mas, a “jornada do herói” é incerta, cheia de obstáculos e, também, de transformação e de revelação do inesperado. Desta forma, no decorrer da pesquisa, novos problemas foram identificados os quais, quando observados pelas lentes da abordagem teórico-metodológica, conduziram ao delineamento de novos objetivos. E é a partir do registro desse itinerário prévio que se pretende apresentar os passos descontínuos e contingentes que forjaram o percurso da pesquisa realizada, que não nasceu no mundo acadêmico da forma como se mostra agora, mas que no desbravar dos dados revelou outras potencialidades na própria criação do cargo efetivo de PAPE, nos desdobramentos políticos e na atuação dos profissionais.

⁸ AGRELOS, Camila Teixeira da Silva; NOZU, Washington Cesar Shoití. Professor de apoio pedagógico educacional: enredo e interpretações em um microcontexto sul-mato-grossense. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300110, p. 1-18, 2025.

2.2 Explorações Iniciais sobre o Professor de Apoio: fios de proveniência⁹ na política nacional de Educação Especial

Antes de adentrar em um microcontexto para analisar uma política municipal de professor de apoio, convém seguir os fios de proveniência deste personagem em um contexto mais amplo da política brasileira. Adverte-se que não se pretende aqui, tal qual o grande Sherlock Homes¹⁰, desvendar um grande mistério ou mesmo criar um encadeamento lógico das evidências que estabeleça uma grande linha de continuidade que culmine na origem essencial do problema.

Pelo contrário, como quem fareja rastros descontínuos, busca-se evidenciar os discursos desconexos, no tempo e no espaço, que possam auxiliar na análise e dar pistas para a compreensão das configurações do objeto. Trata-se de “perceber a historicidade dos instintos, sentimentos, gestos, práticas sociais e culturais, das formações discursivas: captar a singularidade e a positividade dos acontecimentos” (Rago, 1993, p. 30). Como quem procura o Wally¹¹, para situar a emergência do professor de apoio nos documentos político-normativos federais, é necessário primeiro olhar o tabuleiro amplo da Educação Especial, para então “apertar os olhos” em sua procura.

A Educação Especial brasileira pré-redemocratização foi marcada por práticas segregadoras e de poucas iniciativas voltadas para o acesso ao currículo por seu público (Aranha, 2005; Mendes, 2006). Influenciado por movimentos em prol da participação e da igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência e buscando afastar-se do estigma apartado atribuído à Educação Especial (Mendes, 2019), o constituinte federal, ao assegurar o direito à educação desse público, optou por utilizar o termo Atendimento Educacional Especializado (AEE), sem que houvesse clareza de seu significado, porém, demarcando que deveria ser ofertado “preferencialmente” na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Os sentidos atribuídos ao AEE foram sendo (des)construídos ao longo das últimas décadas pelo arcabouço documental da política, mas também pela literatura especializada da

⁹ Em Foucault, a proveniência refere-se, de forma geral, ao modo como algo se constitui historicamente a partir de múltiplas influências, marcas e contingências, em vez de derivar de uma origem única e estável. Trata-se, portanto, de um conceito que desloca a ideia de essência para enfatizar processos, descontinuidades e relações de força. Essa noção será aprofundada posteriormente.

¹⁰ Personagem emblemático da literatura de ficção, Sherlock Holmes tornou-se célebre por sua capacidade singular de desvendar crimes a partir de uma observação minuciosa, rigor lógico e atenção incomum aos detalhes, transformando vestígios aparentemente triviais em pistas decisivas.

¹¹ Referência à série de livros criada pelo ilustrador Martin Handford, *Where's Wally?* (Onde está o Wally?). As obras apresentam ilustrações marcadas por alta densidade informacional, nas quais o desafio consiste em localizar o garoto de camiseta listrada e gorro, chamado Wally.

área (Nozu, 2013). Ainda que passível de interpretações ambíguas, destaca-se que esta é a única garantia constitucional de mobilização institucional para atendimento das necessidades educacionais específicas das pessoas com deficiência, o que demarca a sua importância enquanto objeto de disputa e de práticas discursivas.

Embora o discurso da inclusão escolar de pessoas com deficiência – entendido neste trabalho como a política ou prática de escolarização do PEE nas classes comuns da rede regular de ensino (Mendes, 2017) – já circulasse internacionalmente desde a década de 1990, especialmente após a Declaração de Salamanca (1994), da qual o Brasil foi signatário, é somente a partir dos anos 2000 que se observam, no país, os primeiros movimentos para a consecução dessa política.

Convém esclarecer que a passagem do paradigma da integração¹² para o da inclusão não se deu de forma demarcada – e nem mesmo se pode dizer que se concretizou –, sobretudo, porque a Educação Especial é uma arena de disputa com interesses e interpretações de diferentes grupos, que ora convergem e ora se repelem, de modo que essa transição metamórfica, por vezes, se manifesta em incoerências e contradições nos documentos e nas ações políticas.

Ao longo das últimas décadas, as políticas de inclusão escolar têm concentrado o AEE em salas de recursos multifuncionais (SRM), no contraturno da escolarização em sala de aula comum, o que tem sido apontado insuficiente numericamente e inadequado a muitos contextos educacionais (Nozu, 2025; Nozu; Gonçalves; Fernandes, 2025), tendo em vista a sua limitação diante da diversidade, isto é, por ser um serviço considerado “tamanho único” que não leva em conta as diferentes demandas decorrentes das necessidades educacionais específicas do PEE (Mendes; Malheiro, 2012). Além disso, com o aumento da presença de alunos PEE nas escolas comuns (Rebelo, 2016), a fragilidade desse suporte extraclasse tornou-se evidente, confrontando as redes de ensino com a necessidade de proverem serviços de apoio especializados nas salas de aula comum.

As políticas educacionais geralmente são pensadas por aqueles que não estão na escola e levam em consideração cenários perfeitos que não encontram correspondência com os múltiplos contextos locais (Ball; Maguire; Braun, 2016). É neste ponto que a atuação das redes

¹² O paradigma da integração defendia a escolarização de pessoas com deficiência na escola comum, desde que previamente submetidas a serviços que as capacitassem a acompanhar o ritmo dos demais alunos. Superando a segregação total, passou-se a admitir sua presença no sistema regular, porém em condições específicas e ainda separadas. Surgiram, assim, espaços intermediários, como as classes especiais dentro das escolas comuns, destinadas exclusivamente a estudantes com deficiência, geralmente agrupados por características semelhantes, mantendo-se uma lógica de separação no interior da própria instituição escolar (Aranha, 2005).

foge do roteiro nacional, cujo *script* não privilegiava serviços de apoio na classe comum, por serem considerados por alguns governos como integracionistas.

Com o foco nas SRM, os documentos orientadores da política nacional, até o ano de 2025, pouco mencionavam, tampouco regulamentavam, serviços de apoio para a sala de aula, sobretudo quando se trata da atuação de um professor da Educação Especial. Contudo, no processo de interpretação da política de inclusão escolar, surgem improvisos locais como, por exemplo, a atuação de professor da Educação Especial, intraclasse comum, para apoio aos alunos PEE.

Em 2001, ainda em um período de passagem do modelo de integração para o da inclusão, o Governo Federal de Fernando Henrique Cardoso (FCH) (1995-2002) expediu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, precedida pelo Parecer CNE/CEB n.º 17/2001. Na resolução, a Educação Especial é compreendida como “todo tipo de atendimento escolar para alunos com necessidades educacionais especiais, independente do local, se em classe comum, classe de recurso, classe ou escola especial” (Mendes; Malheiro, 2012, p. 354), enquanto que o sentido de AEE parece estar associado a um conjunto de serviços disponibilizados por essa modalidade educacional (Brasil, 2001a).

Esses documentos trazem as únicas previsões federais de atuação de um professor especializado da Educação Especial no apoio pedagógico dentro da classe comum, sugerindo uma atuação colaborativa com o professor regente, como se extrai do Art. 8º, da Resolução CNE/CEB nº 2/2001:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

[...]

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

[...].

(Brasil, 2001a, grifo nosso).

Essas Diretrizes estabelecem que as escolas devem prever e prover, na organização de suas classes, serviços de apoio pedagógico especializado. Dentre esses serviços, o inciso IV prevê a atuação colaborativa de um professor especializado em Educação Especial na classe comum, assim como nas salas de recursos (Brasil, 2001a). O mesmo documento, no parágrafo 2º, do Art. 18, traz a definição de quem seria esse professor especializado 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. (Brasil, 2001a, p. 5).

Nota-se que o professor especializado, ali mencionado, é responsável por práticas destinadas à participação e à aprendizagem de alunos PEE, cujas competências envolvem a identificação das necessidades educacionais específicas, a liderança e apoio na implementação das estratégias de flexibilização e adaptação curricular, procedimentos didático-pedagógicos que devem ser trabalhados de forma articulada com o professor regente (Brasil, 2001a).

Tais diretrizes ficam mais evidentes quando analisadas em conjunto com o Parecer n.º 17/2001, do CNE, que subsidiou a sua instituição e que esclarece o entendimento de serviço de apoio pedagógico especializado nas classes comuns:

É importante salientar o que se entende por serviço de apoio pedagógico especializado: são os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando. Tais serviços podem ser desenvolvidos: a) nas classes comuns, **mediante atuação de professor da educação especial**, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; b) em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos. (Brasil, 2001b, p. 19, grifo nosso).

Em complementação, ao tratar da organização das classes comuns da rede regular de ensino, o parecer reforça a necessidade de que as escolas regulares prevejam a atuação deste docente especializado:

4.1 – Na organização das classes comuns, faz-se necessário prever:

a) professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

[...]

d) serviços de apoio pedagógico especializado, realizado:

- na classe comum, **mediante atuação de professor da educação especial**, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, como a língua de sinais e o sistema Braille, e de outros profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; (Brasil, 2001b, p. 22, grifo nosso).

Este documento, embora ainda vigente – uma vez que não há conhecimento de revogação por norma posterior – foi produzido em um contexto ainda incipiente de políticas voltadas à inclusão escolar, que passaram a ganhar maior ênfase a partir de 2003, com o lançamento do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Além disso, foi publicado em um período de transição governamental, ao final do Governo FHC (1995-2002), sendo sucedido pelo primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003.

Com uma perspectiva diferente de inclusão escolar, em que a oferta de suporte especializado na classe comum era vista como integracionista, neste novo governo e nos seguintes, a figura de professor especializado que atuava também na classe comum foi esquecida ou ignorada por disposições políticas posteriores.

Os serviços de apoio em classe comum como um todo ficaram silenciados nos documentos políticos federais até 2008, quando foi publicada, pelo MEC, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). O documento orientador da política (Brasil, 2008b) e, principalmente, seus documentos coligidos (2009a; 2011), embora nem sempre coesos, centralizam as atuações de AEE na SRM. Inclusive, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabelece a implantação de SRM como uma das estratégias prioritárias para o planejamento da Educação Especial no decênio (Brasil, 2014b). Desta forma, a criação de serviços de apoio na classe comum, sobretudo atuados por professores especialistas em Educação Especial, se dá a partir de processos de resistência das redes de ensino à política nacional e, talvez, à própria linearidade integração-inclusão.

Entre 2008 e 2010, alguns documentos tangenciaram a existência de apoios na classe comum. Tratam-se de disposições superficiais e de suportes mais voltados ao cuidado, centrados em demandas físicas dos alunos, do que no atendimento de necessidades pedagógicas, como se demonstra no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Serviços de apoio na classe comum em documentos político-normativos federais (2008 – 2010)

Ano	Documento	Nome do serviço	Caracterização
2008	PNEEPEI	Cuidador ou monitor	“[...] as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar ” (Brasil, 2008b, grifo nosso).
2009	Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, na modalidade educação especial (Resolução CNE/CEB n.º 04/2009)	Outros profissionais da educação	“VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção ; [...] Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários.” (Brasil, 2009a, Art. 10, grifo nosso).
2010	Nota Técnica SEESP/GAB n.º 19/2010	Profissional de apoio	“Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para a promoção da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção ” (Brasil, 2010, p. 01, grifo nosso). “Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao público alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno” (Brasil, 2010, p. 02).

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Como se apresenta no Quadro 1, apenas três documentos previam serviços de apoio na classe comum, sendo todos eles voltados ao suporte de demandas físicas e comunicacionais dos estudantes. A partir de 2012, incide um novo jogo de forças sobre a previsão de serviços de apoio na classe comum. Embora o Poder Executivo trate dessa tipologia de suporte especializado de forma marginal, iniciativas legislativas passaram a compor essa arena, tensionando ainda mais as redes de ensino a proverem serviços de apoio na classe comum, mesmo que sem clareza de como deveriam operar.

Gestada no Congresso Nacional, em 27 de dezembro de 2012, foi sancionada a Lei n.º 12.764, Lei Berenice Piana, que “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” e que ficou conhecida, no campo educacional, principalmente por prever o direito do aluno com TEA a um “acompanhante especializado” nas salas de ensino regulares, quando necessário:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

[...]

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 art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. (Brasil, 2012).

Ao denominar “acompanhante especializado”, a lei não deixa claro em que consistiria a classificação como “especializado”. Todavia, foi regulamentada pelo Decreto n.º 8.368/2014, que, embora não adentre na qualificação profissional deste acompanhante, prevê, no §2º, do Art. 3º, que este deve ser disponibilizado “caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais” (Brasil, 2014a). O nome “especializado” possibilitou a interpretação de que se tratava de um professor especialista em Educação Especial. Todavia, ao posteriormente regulamentá-lo, previu funções incompatíveis com a profissão docente, sem esclarecer o que o tornava especializado.

Essa lei teve origem na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal, presidida pelo Senador Paulo Paim (PT-RS). Ainda que filiado ao mesmo partido do governo da época, tratam-se de Poderes representativos com demandas e interesses próprios – neste caso, de um grupo específico do PEE, qual seja os alunos com TEA – que nem sempre se alinham, incorrendo, por vezes, em documentos que destoam da política da área idealizada pela gestão governamental. Isto é, a existência da figura do acompanhante especializado não partiu do MEC, todavia, uma vez criado por meio de lei, cabe ao Poder Executivo administrar a sua existência no contexto educacional.

No mesmo sentido, enquanto a política nacional de Educação Especial sinalizava para as SRM como locus privilegiado do AEE, resumindo-o aos serviços ofertados fora da sala de aula comum e no contraturno, o Senado Federal entrou em cena, novamente, instituindo legalmente a obrigatoriedade de um novo personagem (ou normatizando antigos personagens?) no campo da educação das pessoas com deficiência, qual seja o “profissional de apoio escolar”.

De mesma autoria da Lei Berenice Piana, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu Capítulo IV – Do Direito à Educação, atribui ao Poder Público o dever de ofertar “profissionais de apoio escolar”: “Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] XVII – **oferta de profissionais de apoio escolar;**” (Brasil, 2015, grifo nosso).

Na LBI, o profissional de apoio escolar é conceituado a partir do rol de suas atribuições e não de seu perfil formativo. Suas atribuições se limitam às “atividades de alimentação, higiene

e locomoção do estudante com deficiência”, sendo “excluídas as técnicas ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (Brasil, 2015, Art. 3º), como é o caso da profissão de professor. Por outro lado, suas funções são muito próximas às do acompanhante especializado, previsto na Lei Berenice Piana (Brasil, 2012). Surge, então, uma nova obrigação ao Poder Público, mas, também, novas lacunas políticas a serem administradas pelas redes de ensino estaduais e municipais.

Note-se que, ao menos desde 2001 (considerando que a Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 não foi revogada), os atores da prática nos microcontextos precisam articular os diferentes documentos políticos para os serviços especializados da Educação Especial, nem sempre produzidos com alinhamento, já que a política é um campo de disputa de interesses.

No que tange à existência de um professor especialista em Educação Especial atuando na classe comum, pesquisas têm indicado a sua presença e frequência nas redes de ensino (como se verá no tópico seguinte), todavia, sua regulamentação não parece estar na ordem do dia do MEC, cujas iniciativas mínimas mais recentes têm se concentrado na regulamentação do profissional de apoio escolar, cuja lei determinou a existência. Isto porque, em 2024, o MEC instituiu um grupo de trabalho com a finalidade discutir o estabelecimento de Diretrizes Nacionais para o Profissional de Apoio Escolar, por meio da Portaria SECADI/MEC n.º 41/2024 (Brasil, 2024). De outro lado, nenhuma mobilização foi percebida quanto aos aqui denominados professores de apoio.

Até o momento, nenhuma regulamentação específica para o profissional de apoio escolar foi publicada pelo MEC, entretanto, em 20 de outubro de 2025, o Presidente Lula, em seu terceiro mandato (2023-2026), por meio de decreto presidencial, instituiu a “Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva”, que, em seus artigos¹³ 14 e 15, trata da atuação e da formação desse personagem:

Art. 14. Ao profissional de apoio escolar compete atuar em consonância com o PAEE [Plano de Atendimento Educacional Especializado] e com o PEI [Plano Educacional Individualizado]: (Redação dada pelo Decreto nº 12.773, de 2025):

- I – na locomoção, no acesso e na participação dos estudantes em todos os espaços e atividades pedagógicas;
- II – na higiene e na alimentação, guardado o respeito ao corpo e à privacidade, ao tempo e às escolhas dos estudantes;
- III – na interação social e na comunicação, a partir do reconhecimento das diferentes formas de expressão dos estudantes e da pluralidade dos meios e modos de comunicação; e

¹³ Redação atualizada com a alteração proposta pelo Decreto n.º 12.773, de 8 de dezembro de 2025 (Brasil, 2025b).

IV – na utilização de eventuais tecnologias e recursos auxiliares desenvolvidos pelo AEE, de modo a favorecer o convívio entre pares e a livre expressão dos estudantes nas atividades e nos espaços escolares.

§ 1º O profissional de apoio escolar atuará em todas as atividades escolares, e deverá reportar-se à equipe pedagógica, sempre que se fizer necessário.

§ 2º A oferta do profissional de apoio escolar será avaliada pelo estudo de caso e independência de resultado de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer documento emitido por profissional de saúde (Redação dada pelo Decreto nº 12.773, de 2025).

Art. 15. O profissional de apoio escolar terá: (Redação dada pelo Decreto nº 12.773, de 2025)

I – formação inicial de, no mínimo, nível médio; e (Incluído pelo Decreto nº 12.773, de 2025)

II – formação continuada, com carga horária de, no mínimo, cento e oitenta horas, nos termos do disposto em ato do Ministro de Estado da Educação. (Incluído pelo Decreto nº 12.773, de 2025)

Parágrafo único. A União colaborará com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para prover formação continuada em serviço de profissionais de apoio escolar. (Brasil, 2025b).

Embora se proponha a regulamentar a figura tão controversa do profissional de apoio escolar, o decreto traz outras dúvidas e ambiguidades, ao estabelecer como exigência mínima a formação em nível médio com formação continuada, mas demarcar que a sua atuação deve ocorrer em consonância com o PAEE e o PEI, instrumentos de natureza pedagógica. Ao mesmo tempo em que lhe atribuem funções relacionadas à locomoção, higiene e alimentação, também o inserem nas atividades pedagógicas, na mediação da interação social, da comunicação e no uso de recursos do AEE, devendo atuar em todas as atividades escolares e reportar-se à equipe pedagógica. Configura-se, assim, um papel híbrido, que participa da operacionalização de planos educacionais sem, contudo, deter o estatuto profissional de função de magistério, tensionando fronteiras entre o pedagógico e o cuidado e potencializando ambiguidades no cotidiano escolar.

Quanto à existência e a atuação de professores apoio, em consonância com as disposições político-normativas das últimas décadas, a nova política é silente. Silêncios, por vezes, são eloquentes, mas não suficientes. Sinalizam o que não se quer, sem proibi-lo, e não deixa claro o que e como se quer. Desta forma, este cenário de desregulamentação do serviço docente especializado na classe comum deixa margem para interpretações contextualizadas, retratadas em diversos panoramas:

- O primeiro é o de interpretações múltiplas, nas redes de ensino, entre as propostas de ensino colaborativo e de trabalho individualizado.
- O segundo é o de serviços híbridos que aglutinam as funções do professor especializado em Educação Especial com as do profissional de apoio escolar, o que por sua vez, dá

margem para precarização das relações de trabalho e do próprio AEE – entendido aqui como todo um conjunto de recursos e serviços especializados ofertados pela Educação Especial, que não podem ser resumidos ao atendimento em SRM.

- E o terceiro, considerando o surgimento legal do profissional de apoio escolar (Brasil, 2015), é o de substituição do serviço anteriormente prestado por professores especialistas em Educação Especial, por profissionais sem graduação, exercendo as mesmas funções – como se observou, por exemplo, nas redes estaduais de MS (Bezerra, 2020) e de Goiás (Moura, 2024) –, contratados de forma precária: temporários, terceirizados, voluntários etc.

Convém mencionar que Constituição Federal de 1988 adota o modelo de federalismo cooperativo, atribuindo competências comuns à União, estados, Distrito Federal e municípios para a garantia dos direitos sociais, entre eles o direito à educação (Art. 23, V; Art. 211). Isso significa que as políticas nacionais não são de execução exclusiva do Governo Federal, visto que a União coordena, estabelece normas gerais, diretrizes e metas, enquanto os demais entes assumem a responsabilidade direta pela organização, oferta e gestão dos serviços educacionais. Desta forma, a implementação de uma política pública depende da atuação conjunta e articulada das três esferas, cada qual preservando sua autonomia administrativa e normativa.

Nesse arranjo, embora existam diretrizes nacionais para Educação Especial, que definem orientações para o AEE e preveem serviços específicos, a Constituição Federal de 1988 assegura que estados e municípios tenham autonomia para organizar suas redes de ensino conforme suas realidades (Art. 211, §§ 2º e 3º). Assim, além de cumprir as diretrizes federais, os sistemas de ensino podem ampliar o rol de serviços, criar cargos, regulamentar novas funções e adotar estratégias próprias que respondam às demandas específicas de seus territórios, fortalecendo a materialização do direito à educação inclusiva.

Dessa forma, ainda que não se pretenda aqui encontrar uma origem essencial que justifique a proliferação de professores de apoio nas redes de ensino, as discontinuidades, as desarticulações, os silêncios (ainda que intencionais) percebidos nos documentos político-normativos federais para Educação Especial constituem um terreno movediço e fértil para interpretações locais, cuja a criatividade política é influenciada por fatores contextuais, como culturas, recursos, orçamentos etc. (Ball; Maguire; Braun, 2016).

2.3 Seleção da Equipe Literária: uma revisão integrativa

As lacunas acerca das atribuições e do papel a ser desempenhado pelos professores de apoio no processo de escolarização de estudantes PEE têm sido objeto de atenção das pesquisas acadêmicas, em diferentes contextos brasileiros.

A ausência de uma política federal clara para o apoio especializado no contexto da sala de aula comum deixa espaço para interpretações diversificadas da atuação desse suporte e para multiplicidade de perfis de profissionais envolvidos, que, por sua vez, podem dar margem para precarização do trabalho docente e para o barateamento e a simplificação desse tipo de serviço (Fonseca, 2016; Bezerra, 2020; Martins, 2011; Lopes, 2018).

Desta forma, buscou-se, por meio de revisão integrativa, conhecer pesquisas realizadas em outros contextos que pudessem enriquecer o diálogo com o objeto ora posto, sobretudo acerca da formação, modos de atuação e condições de trabalho dos professores de apoio nas redes de ensino brasileiras, elegendo-se estes aspectos como eixos para análise.

A revisão integrativa é um tipo de levantamento da literatura criterioso, que, segundo Vosgerau e Romanowski (2014), oferece uma visão interpretativa das evidências, permitindo o agrupamento de trabalhos com metodologias e abordagens diferentes, tendo como foco das análises e sistematização os resultados (Botelho; Cunha; Macedo, 2011). Os estudos dessa natureza têm como materialidade pesquisas que se utilizam de fontes primárias, não incluindo, portanto, outros estudos de revisão. Outra característica importante é o rigor na seleção dos trabalhos, com bancos de dados identificados e critérios de inclusão e exclusão bem delimitados. Ademais, devem partir de uma questão central a ser respondida, bem delimitada (Vosgerau; Romanowski, 2014).

Quanto ao caminho percorrido, a revisão integrativa empreendida ancorou-se em Botelho, Cunha e Macedo (2011), que propõem as seguintes etapas: 1) identificação do tema e construção da questão de revisão; 2) estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; 3) identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; 4) categorização dos estudos selecionados; 5) análise e interpretação dos resultados; 6) apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

Nessa direção, esta revisão tem como tema: as interpretações localizadas acerca dos serviços de professores da Educação Especial que atuam na sala de aula comum. Com base nesta temática, delimitou-se a questão condutora: o que a literatura tem apontado sobre a formação, os modos de atuação e as condições de trabalho dos professores de apoio nas redes de ensino brasileiras?

O levantamento foi realizado em 13 de outubro de 2025 e teve como foco dissertações de Mestrado e teses de Doutorado disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), e no Catálogo de Dissertações e Teses, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A opção pelo levantamento de teses e dissertações se justifica pelo contexto científico brasileiro, em que a maioria das pesquisas é desenvolvida no âmbito das pós-graduações, sobretudo, em cursos de Mestrado e Doutorado (Cross; Thomson; Sinclair, 2018).

A estratégia de busca se deu a partir da articulação entre termos utilizados para nomear os professores especialistas da Educação Especial atuantes na classe comum, entre aspas, com o operador *booleano* OR, constituindo a seguinte chave: “professor de apoio” OR “segundo professor de turma” OR “professor especializado”. Os critérios para inclusão foram: tratar de um serviço de professor da Educação Especial atuante na classe comum, independentemente do nome a ele atribuído ou da forma de trabalho; abordar, necessariamente, a formação, os modos de atuação e/ou as condições de trabalho deste professor da Educação Especial; estar disponível na íntegra na internet; e ser publicado em língua portuguesa. Por sua vez, os critérios de exclusão foram: estudos de revisão; trabalhos que tenham como objeto a atuação de outros profissionais da Educação Especial que não o professor de apoio ou em outros espaços que não a classe comum; e estudos que tratem de metodologias específicas de ensino voltadas a componentes curriculares e/ou grupos específicos do PEE.

Para a seleção dos trabalhos, foi aplicada a chave de busca nas bases escolhidas, sem delimitação de tempo ou aplicação de qualquer outro elemento de filtro que não as aspas constantes na chave, com vistas a alcançar o maior número de pesquisas sobre a temática. Inicialmente, a pesquisa resultou em 315 estudos na BDTD/IBICT e 257 no Catálogo da CAPES. A partir da leitura dos títulos e dos resumos, foram pré-selecionados 13 trabalhos na primeira base e 17 na segunda. Finalmente, após identificação dos trabalhos repetidos e leitura das introduções, considerações finais e tópicos específicos que abordassem questões relacionadas à formação, aos modos de atuação e às condições de trabalho, foram selecionados 14 trabalhos para comporem a revisão integrativa, sendo 12 dissertações de Mestrado e duas teses de Doutorado.

Os dados foram agrupados e analisados de duas maneiras. Em um primeiro momento, foram caracterizados os trabalhos e identificados aspectos metodológicos. Em um segundo momento, os dados foram agrupados e interpretados conforme os seguintes eixos: formação, modos de atuação e condições de trabalho.

Assim, o Quadro 2 apresenta a caracterização dos nove trabalhos, a partir da autoria, do título, do ano de defesa, do tipo de produção (se dissertação ou tese), da instituição de ensino e da orientação.

Quadro 2 - Caracterização das dissertações e teses sobre a formação, os modos de atuação e as condições de trabalho dos professores de apoio

Autoria	Título	Ano	Tipo	Instituição / PPG	Orientação
Bárbara Karolina Araújo	A formação do segundo professor de turma do estado de Santa Catarina	2015	Dissertação	UFSC / PPG em Educação	Rosalba Maria Cardoso Garcia
Rita de Cássia Kleber	O trabalho do segundo professor de turma em Santa Catarina: qual o projeto político de formação do aluno da Educação Especial?	2015	Dissertação	UFSC / PPG em Educação	Rosalba Maria Cardoso Garcia
Danielle Nunes Martins do Prado	Professor de apoio: caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino	2016	Dissertação	UEL / PPG em Educação	Célia Regina Vitaliano
Juliany Mazera Fraga	Professor de apoio pedagógico e estudantes público alvo da Educação Especial: práticas pedagógicas inclusivas?	2017	Dissertação	FURB / PPG em Educação	Andrea Soares Wu
Rosilei Gugel Ficagna	Percepção do segundo professor de turma acerca do seu trabalho e das suas contribuições na inclusão de estudantes com deficiência	2017	Dissertação	Unochapecó / PPG em Educação	Tania Mara Zancanaro Pieczkowski
Ana Paula Machado	Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva	2017	Dissertação	UFSC / PPG em Psicologia	Marivete Gesser
Marcio Boaventura Junior	"Sobrou o apoio..." - desencontro na construção da profissionalidade docente das professoras de apoio	2019	Tese	UFMG / PPG em Educação	Marcelo Ricardo Pereira
Beatriz Ribeiro Aleluia Picolini	Trajetória formativa/profissional de professores de apoio e professores regentes em condição de bidocência	2019	Dissertação	UFG / PPG em Educação	Maria Marta Lopes Flores
Sandra Michelluzzi	Concepções do segundo professor de turma sobre o trabalho docente	2019	Dissertação	Univille / PPG em Educação	Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Andréa Silva Adão Reis	Inclusão escolar e atendimento educacional especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do professor de apoio	2020	Dissertação	UFJF / PPG Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	Marcus Bessa de Menezes
Marianna Florentina Lima Alves de Oliveira Drummond	Aspectos identitários das professoras de apoio e suas percepções como mediadoras do ensino de matemática para alunos com deficiência	2021	Tese	UEM / PPG em Educação para a Ciência e a Matemática	Andre Luis de Oliveira

Ellen da Silva Rufino dos Reis	A materialização do trabalho do segundo professor no atendimento ao estudante com transtorno do espectro autista	2023	Dissertação	Unisul / PPG em Educação	Flavia Wagner
Celsineide Mendes de Moura	Professores de apoio à inclusão na rede estadual de Goiás: atuação, formação e práticas pedagógicas	2024	Dissertação	UFCAT / PPG em Educação	Wanessa Ferreira Borges
Fabiana de Melo Giacomini Garcez	“O professor do corredor”: o lugar da corregência na atuação do segundo professor de turma no estado de Santa Catarina	2024	Dissertação	Udesc / PPG em Educação	Raquel Fröhlich

Fonte: elaborado pela autora (2025). Legenda: PPG – Programa de Pós-Graduação; UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina; UEL – Universidade Estadual de Londrina; FURB – Universidade Regional de Blumenau; Unochapecó – Universidade Comunitária da Região de Chapecó; UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais; UFG – Universidade Federal de Goiás; Univille – Universidade da Região de Joinville; UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora; UEM – Universidade Estadual de Maringá; Unisul – Universidade do Sul de Santa Catarina; UFCAT – Universidade Federal de Catalão; Udesc – Universidade do Estado de Santa Catarina.

O Quadro 2 demonstra que a temática vem sendo discutida desde 2015, com maior ênfase entre os anos de 2017 e 2019. A maioria dos trabalhos (10) se concentra na Região Sul do Brasil, porém, foram localizados dois trabalhos na Região Sudeste e dois na Região Centro-Oeste. Ainda, a maior parte das produções (11) é oriunda de programas na área da Educação, um na área de Psicologia, um na de Ensino e um na área de Gestão e Avaliação da Educação Pública, sendo este o único do tipo profissional.

Na sequência, o Quadro 3 apresenta aspectos metodológicos dos trabalhos, relacionados à abrangência geográfica da pesquisa e às abordagens e técnicas utilizadas:

Quadro 3 – Aspectos metodológicos das produções selecionadas

Autoria	Locus	Participantes	Abordagem e Técnicas
Araújo (2015)	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	Segundos professores de turma	Qualitativa, com entrevista <i>survey</i> , questionários e solicitações de informações oficiais
Kleber (2015)	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	Segundos professores de turma	Qualitativa, com estudo bibliográfico e documental e entrevista
Prado (2016)	Rede Municipal de Ensino de um município do Norte do Paraná	Professores de apoio e professores regentes	Qualiquantitativa, com questionário
Fraga (2017)	Rede Municipal de Ensino de Blumenau	Professores de apoio pedagógico	Qualitativa, com questionário, entrevista semiestruturada e observação em sala de aula
Ficagna (2017)	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	Segundos professores de turma	Qualitativa, com entrevista narrativa
Machado (2017)	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	Segundos professores de turma	Qualitativa, com grupo focal
Boaventura Jr. (2019)	Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais	Professores de apoio	Qualitativa, com observação assistemática e entrevista aberta (história de vida)

Picolini (2019)	Rede Municipal de Ensino de um município da mesorregião do Sul Goiano, no Estado de Goiás	Coordenadora de Ensino Especial do município, professora regente e professores de apoio	Qualitativa, com questionário
Michelluzzi (2019)	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	Segundos professores de turma	Qualitativa, com questionário
Reis (2020)	Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais	Professores de apoio, professores regentes e representantes da direção escolar	Qualitativa, com grupo focal, questionários e entrevista
Drummond (2021)	Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais	Professores de Educação Especial que atuam na sala de recursos multifuncionais e/ou como professores de apoio	Qualitativa, com questionário e entrevista
Reis (2023)	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	Segundos professores de turma	Qualitativa, com questionário e entrevista
Moura (2024)	Rede Estadual de Ensino de Goiás	Professores de apoio à inclusão	Qualitativa, com questionário e entrevista semiestruturada
Garcez (2024)	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	Gestores escolares	Qualitativa, com grupo focal

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Conforme demonstrado no Quadro 3, a maioria das pesquisas tem como *locus* a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REE-SC) (Araújo, 2015; Ficagna, 2017; Garcez, 2024; Kleber, 2015; Machado, 2017; Michelluzzi, 2019; Reis, 2023). Estes sete trabalhos se referem ao denominado segundo professor de turma, existente na REE-SC, desde o ano de 2007 (Michelluzzi, 2019). As redes de ensino estaduais de Minas Gerais e Goiás também se constituíram em *locus* de interesse das pesquisas (Boaventura Jr., 2019; Drummond, 2021; Moura, 2024; Reis, 2020), sendo as demais investigações direcionadas a microcontextos municipais (Fraga, 2017; Prado, 2016; Picolini, 2019). Apresentada a exceção do estado de Santa Catarina, nas demais redes de ensino tem-se, de acordo com os estudos, que esses profissionais são denominados professores de apoio, ainda que com alguma variação na nomenclatura.

Todas as pesquisas têm abordagem qualitativa, sendo que o trabalho de Prado (2016) também utiliza abordagem quantitativa. A predominância de pesquisas qualitativas, possivelmente, decorre do fato de que, por esta abordagem, “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), buscando elementos que, por vezes, escapam à análise fria dos números.

Neste mesmo viés, nota-se que todas as pesquisas contaram com a participação de professores de apoio (conforme denominação geral utilizada neste trabalho), com exceção do trabalho de Garcez (2024), que produziu os seus dados a partir da perspectiva dos gestores

escolares. Percebe-se que as principais técnicas de produção de dados utilizadas foram entrevistas e questionários, de tipos variados, buscando obter informações a partir do ponto de vista dos sujeitos que vivenciam o fenômeno (Gil, 2002). Ainda no escopo da captura de subjetividades, em três das pesquisas (Garcez, 2024; Machado, 2017; Reis, 2020), utilizou-se a técnica de grupo focal, e, na pesquisa de Fraga (2017), os dados foram enriquecidos pela observação em sala de aula.

Uma vez caracterizados os trabalhos, buscou-se analisá-los em três eixos, a saber: formação, modos de atuação e condições de trabalho dos professores de apoio.

a) Formação dos professores de apoio

Para possibilitar a análise do que as pesquisas acadêmicas têm apontado acerca da formação dos professores de apoio, sintetizaram-se, no Quadro 4, os principais aspectos identificados acerca da formação inicial e continuada desses profissionais.

Quadro 4 – Aspectos relacionados à formação dos professores de apoio

Autoria	Locus	Formação
Araújo (2015)	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	• Não havia clareza sobre a formação necessária para atuar como segundo professor de turma. • Não se exigia formação em nível superior nem especialização em Educação Especial. • A formação inicial do segundo professor de turma ocorria, em geral, em cursos de licenciatura em Pedagogia, os quais não apresentavam aprofundamento dos conteúdos da área da Educação Especial. • A formação inicial dava-se predominantemente em instituições privadas de ensino superior, marcadas pela carência de conteúdos relativos à Educação Especial. • A formação continuada centrava-se no ensino de Libras, não contemplando o atendimento ao público da Educação Especial de modo geral. • A formação do segundo professor de turma ocorria, em geral, em cursos de pós-graduação ou por meio de formações continuadas. • Havia necessidade de formação continuada específica para a atuação na Educação Especial.
Kleber (2015)	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	• A maioria dos segundos professores de turma era graduada, com pós-graduação. • A modalidade do curso de graduação dividia-se de forma aproximada entre presencial, semipresencial e a distância, havendo pequena prevalência de cursos presenciais. • Mais de 70% dos segundos professores de turma haviam cursado a graduação em instituições privadas. • Embora a maioria fosse especialista, apenas cerca de um quarto possuía especialização em Educação Especial. • Dentre os professores especialistas, a maioria cursara especialização na modalidade presencial e em instituições privadas.

		• Mais da metade informara não ter participado de formação continuada específica para a função.
Reis (2020)	Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais	• A rede de ensino exigia formação inicial para a docência, acrescida de formação especializada. • Todos os participantes eram graduados em licenciaturas. • A maioria possuía especialização em Educação Especial ou em Educação Inclusiva. Também foram constatadas especializações em Psicopedagogia e cursos livres, como Comunicação Alternativa, Tecnologia Assistiva, Deficiência Física/Múltipla/Intelectual ou Graduação em Educação Especial.
Prado (2016)	Rede Municipal de Ensino de um Município do Norte do Paraná	• A maioria possuía formação inicial em Pedagogia, com especialização em Educação Especial ou Psicopedagogia. • Muitos não tinham formação específica para a área da Educação Especial. • Observou-se carência de formação continuada acerca das diferentes deficiências e da atuação dos professores de apoio. • Verificou-se ausência de formação continuada voltada ao ensino colaborativo, na perspectiva da educação inclusiva.
Fraga (2017)	Rede Municipal de Ensino de Blumenau	• A formação inicial da maioria dos professores de apoio era em Pedagogia, com presença de profissionais que articulavam a Pedagogia a outras áreas, como Serviço Social, Ciências e Saúde da Família. • Havia profissionais ainda em processo de formação, cursando a graduação. • A formação continuada ocorria, sobretudo, por meio de especializações <i>Lato Sensu</i> voltadas à Educação Especial, à alfabetização, ao letramento e às metodologias de ensino.
Ficagna (2017)	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	• A maioria dos segundos professores de turma era graduada em Pedagogia e possuía especialização <i>Lato Sensu</i> em Educação Especial ou áreas afins, embora ainda houvesse professores de apoio sem especialização. • Identificou-se busca por formação continuada e por maiores titulações como forma de inserção no mundo do trabalho.
Machado (2017)	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	• Havia necessidade de formação voltada à atuação colaborativa. • Observava-se busca individual por qualificação. • A formação continuada sobre inclusão escolar era ofertada apenas aos segundos professores de turma. • A formação continuada mantinha-se centrada em aspectos técnico-instrumentais.
Boaventura Jr. (2019)	Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais	• Os requisitos para o cargo eram: graduação com ênfase em licenciatura e especialização em Educação Especial.
Picolini (2019)	Rede Municipal de Ensino de um município da mesorregião do Sul Goiano, no Estado de Goiás	• Havia lacunas na formação inicial em relação à educação inclusiva e Educação Especial. • Busca individual por qualificação. • Necessidade de formação para atuação colaborativa.
Michelluzzi (2019)	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	• A maioria tinha formação inicial em Pedagogia, a qual era requisito para a função. • Exigia-se formação para atuar na Educação Especial, mas não específica qual formação é essa. • A formação continuada não se mostrava suficiente para proporcionar discussões e embasamentos necessários às ações pedagógicas.
Drummond (2021)	Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais	• Para alguns profissionais, a docência na Educação Especial não havia sido a primeira opção. • Havia influência de fatores financeiros na escolha pela área da Educação Especial.

		• Todas as professoras possuíam pós-graduação em Educação Especial – requisito para o cargo – e algumas tinham graduação em licenciatura em Educação Especial. • A formação inicial das professoras de apoio também era diversificada: incluía licenciaturas em Pedagogia, Geografia, História e Letras, bem como bacharelados em Ciências Contábeis, Sistemas de Informação e Administração. • Verificou-se lacuna na formação inicial quanto à educação inclusiva e à Educação Especial. • Em relação à formação continuada, as professoras indicaram o curso de Libras como o aperfeiçoamento mais frequente, embora persistisse falta de conhecimento generalista na área da Educação Especial. • Era comum que os profissionais possuísem mais de uma graduação.
Reis (2023)	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	• Busca por formação continuada e maiores titulações para inserção no mundo do trabalho. • Busca individual por qualificação.
Garcez (2024)	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	• Em regra, exigia-se curso de licenciatura ou normal superior com habilitação na área da Educação Especial, ou especialização em uma de suas áreas. Todavia, admitia-se a contratação de profissionais ainda estudantes, a partir da terceira fase do curso de Licenciatura em Educação Especial ou Pedagogia.
Moura (2024)	Rede Estadual de Ensino de Goiás	• Não havia exigência de formação na área da Educação Especial. • Exigia-se habilitação em Pedagogia, Magistério Superior, Técnico em Magistério e/ou Ensino Médio completo. • Para contratos temporários, preferencialmente, requeria-se nível médio completo, conforme a LBI n.º 13.145/2015, com matrícula em cursos de licenciatura plena. • A formação especializada ocorria por meio de formações continuadas e de iniciativas individuais. • Observou-se a redução nas exigências formativas para o cargo ao longo dos anos. • Os profissionais relatavam sentimento de despreparo em relação à própria formação.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A formação dos professores de apoio, denominados de distintas formas nas redes analisadas, revela um panorama de heterogeneidade e indefinição quanto às exigências formativas para o exercício da função. Em Santa Catarina, onde a nomenclatura predominante é “segundo professor de turma”, as pesquisas de Araújo (2015) e Kleber (2015) evidenciaram a ausência de clareza sobre o perfil formativo necessário, apontando que, em geral, a formação inicial ocorria em cursos de Pedagogia, frequentemente ofertados por instituições privadas e sem aprofundamento nos conteúdos da Educação Especial.

Ainda nesse *locus* estadual, Araújo (2015) observou que não havia exigência de nível superior ou especialização específica, enquanto Kleber (2015) constatou que, embora a maioria dos profissionais fosse graduada e possuisse pós-graduação, apenas uma parcela minoritária apresentava especialização na área da Educação Especial. Ficagna (2017) reforça essa

tendência, indicando a predominância de formações em Pedagogia com especialização *Lato Sensu* em Educação Especial ou áreas correlatas, mas reconhecendo a existência de profissionais sem especialização. Michelluzzi (2019) chamou a atenção para a exigência formal de formação para atuar na Educação Especial, contudo, não havia especificação quanto a qual seria essa formação, e observou que as ações de formação continuada não tinham promovido o embasamento necessário para as práticas pedagógicas.

Machado (2017) e Reis (2023) acrescentaram que as oportunidades de formação continuada eram geralmente centradas em aspectos técnico-instrumentais e ofertadas apenas a determinados segmentos, o que levava muitos profissionais a buscarem individualmente qualificação e titulações mais elevadas. Garcez (2024), ainda em Santa Catarina, apontou que a rede passou a admitir inclusive estudantes a partir da terceira fase de cursos de licenciatura em Pedagogia ou Educação Especial, para a função, indicando uma flexibilização dos critérios de ingresso.

Nas redes municipais, as pesquisas também evidenciaram perfis formativos marcados pela centralidade da Pedagogia e pela carência de formação específica. Prado (2016), ao analisar uma rede municipal do Norte do Paraná, destacou que a maioria das professoras de apoio pedagógico possuía formação inicial em Pedagogia, geralmente complementada por especializações em Educação Especial ou Psicopedagogia, embora muitas não tivessem formação específica na área. A autora apontou ainda ausência de formações voltadas ao ensino colaborativo e insuficiência de cursos continuados sobre as especificidades dos estudantes PEE.

Fraga (2017), em Blumenau, descreveu um grupo de profissionais composto majoritariamente por pedagogas e por algumas docentes com trajetórias formativas híbridas, associando Pedagogia a áreas como Serviço Social, Ciências e Saúde da Família. A autora observou ainda a presença de professoras em processo de graduação e uma formação continuada centrada em especializações *Lato Sensu*, em campos como alfabetização e metodologias de ensino. No município goiano estudado por Picolini (2019), verificou-se lacuna semelhante na formação inicial, associada à necessidade de formação para atuação colaborativa e à busca individual por qualificação, o que dá indícios de ausência de políticas sistemáticas de formação docente para a função.

Em Minas Gerais, as pesquisas indicaram exigências formais mais definidas. Boaventura Jr. (2019) e Reis (2020) relataram que as redes estaduais demandavam formação inicial em licenciaturas acrescida de especialização em Educação Especial, o que fazia com que a maioria dos participantes possuísse pós-graduação na área ou em Educação Inclusiva. Reis (2020) também identificou diversificação das formações complementares, com cursos de

Psicopedagogia e formações livres em Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva. Drummond (2021), no entanto, revelou que, apesar da exigência de especialização, persistiam lacunas na formação inicial quanto à Educação Especial e Inclusiva. A autora identificou professoras com graduações variadas – em Pedagogia, Geografia, História, Letras e até bacharelados em áreas distantes da docência – e observou que a formação continuada mais comum era o curso de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Nesse sentido, os participantes indicaram a necessidade de formações que abordssem a Educação Especial de forma mais ampla.

No caso da rede estadual de Goiás, a pesquisa de Moura (2024) mostrou uma tendência distinta: não havia exigência de formação específica na área da Educação Especial e os critérios de ingresso vinham sendo gradualmente reduzidos. A rede admitia profissionais com formações diversas, incluindo magistério técnico e ensino médio completo, além de estudantes de licenciatura. Naquele cenário, a formação especializada ocorria, sobretudo, por meio de cursos de formação continuada e iniciativas individuais, o que gerava entre os docentes um sentimento de despreparo diante das demandas do trabalho.

b) Modos de atuação dos professores de apoio

A partir da análise dos trabalhos selecionados, foram sintetizadas, no Quadro 5, as principais constatações apresentadas pelas pesquisas acerca dos modos de atuação na sala de aula comum dos professores de apoio nas distintas redes de ensino do país.

Quadro 5 – Aspectos relacionados aos modos de atuação dos professores de apoio

Autoria	Locus	Formas de atuação
Prado (2016)	Rede Municipal de Ensino de um Município do Norte do Paraná	• Atendimento individualizado, centrado no aluno. • Trabalho isolado, isto é, articulação com os demais professores.
Fraga (2017)	Rede Municipal de Ensino de Blumenau	• Práticas isoladas. • Atendimento individualizado, centrado no aluno. • Agentes de socialização. • Ausência de planejamento conjunto. • As interações com as regentes eram pontuais e formais, com pouca partilha de decisões e práticas.
Ficagna (2017)	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	• Práticas isoladas. • Atendimento individualizado, centrado no aluno. • Auxílio à turma toda. • Agentes de socialização.
Reis (2020)	Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais	• Atendimento individualizado, durante toda a carga horária diária. • Retiradas de alunos da sala de aula. • Existência de práticas infantilizadoras. • Ausência de planejamento conjunto. • Improvisações.

		• Responsabilização exclusiva pela aprendizagem dos estudantes com deficiência.
Boaventura Jr. (2019)	Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais	• Atendimento individualizado. • Práticas isoladas. • Eram, por vezes, percebidos como cuidadores pela comunidade escolar.
Micheluzzi (2018)	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	• Práticas isoladas. • Atendimento individualizado, centrado no aluno.
Moura (2024)	Rede Estadual de Ensino de Goiás	• Proposta de trabalho em itinerância (diferentes turmas) que dificultava as iniciativas de planejamento conjunto. • Tentativas de aproximação ao trabalho colaborativo. • Responsabilização exclusiva pela aprendizagem dos estudantes com deficiência. • Atuação junto ao aluno com deficiência. • Auxílio aos demais estudantes.
Garcez (2024)	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	• Trabalho desarticulado e a manutenção de práticas in/excludentes. • Responsabilização exclusiva pela aprendizagem dos estudantes com deficiência. • Práticas individualizadas. • Retiradas de alunos da sala de aula. • Ausência de planejamento conjunto.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

As pesquisas reunidas evidenciaram que a atuação dos professores de apoio, de modo geral, mantém-se marcada por práticas individualizadas e pouco integradas ao trabalho pedagógico coletivo. Em um município do Norte do Paraná, Prado (2016) identificou que o professor de apoio pedagógico realizava atendimentos centrados no aluno público da Educação Especial, com forte caráter individualizado e atuação isolada, sem articulação com os demais docentes da escola. Padrão semelhante foi constatado em Santa Catarina. Ficagna (2017) descreve que, embora houvesse certa tentativa de auxiliar a turma como um todo, prevaleciam práticas isoladas, com foco no atendimento individual e na função de agente de socialização dos estudantes com deficiência. Michelluzzi (2018), ao analisar a mesma rede estadual, reforça esse cenário, destacando a persistência de práticas individualizadas e isoladas, pouco articuladas ao planejamento das professoras regentes.

Na rede estadual de Minas Gerais, as análises de Boaventura Jr. (2019) e Reis (2020) apontaram que o atendimento individualizado se constituía a forma predominante de atuação, realizada durante toda a carga horária diária e, muitas vezes, fora da sala de aula. Reis (2020) observou que havia ocorrência de retiradas de alunos do convívio coletivo, improvisações nas práticas pedagógicas e a ausência de planejamento conjunto, além da responsabilização exclusiva dessas profissionais pela aprendizagem dos estudantes com deficiência. A autora também identificou a presença de práticas infantilizadoras, por vezes distanciadas do trabalho desenvolvido com o restante da turma. Boaventura Jr. (2019) complementa esse quadro,

apontando que tais professores são, por vezes, percebidos pela comunidade escolar como cuidadores.

Em Santa Catarina, Garcez (2024) constatou a continuidade de práticas desarticuladas e in/excludentes, caracterizadas pela responsabilização individual do segundo professor de turma pela aprendizagem dos estudantes com deficiência. Assim como em Minas Gerais, são relatadas práticas de retirada de alunos da sala e ausência de planejamento conjunto, indicando a permanência de uma lógica de segregação sob o discurso da inclusão. Em Blumenau, Fraga (2017) descreve configuração semelhante: o professor de apoio atuava de modo isolado, com ênfase no atendimento individual e na função de mediador das interações sociais dos estudantes público da Educação Especial. As relações com as professoras regentes eram pontuais e formais, com pouca partilha de decisões e escassa cooperação pedagógica, o que reforçava a fragmentação das práticas.

No estado de Goiás, Moura (2024) identificou uma particularidade relacionada à proposta de atuação em itinerância, na qual o professor de apoio circulava entre diferentes turmas, o que dificultava o planejamento conjunto e o acompanhamento contínuo dos alunos. Apesar das tentativas de aproximação ao trabalho colaborativo, prevaleciam o atendimento individual e a responsabilização exclusiva pela aprendizagem dos estudantes com deficiência. A autora também observou que, em algumas situações, havia iniciativas do professor de apoio de estender sua atuação aos demais alunos.

c) Condições de trabalho dos professores de apoio

Com o intuito de aprofundar a análise sobre as condições objetivas que incidem sobre o exercício profissional dos professores de apoio, o Quadro 6 sistematiza os principais achados das pesquisas selecionadas referentes às condições de trabalho nas diferentes redes de ensino.

Quadro 6 – Aspectos relacionados às condições de trabalho dos professores de apoio

Autoria	Locus	Condições de trabalho
Araújo (2015)	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	• Os segundos professores de turma eram contratados temporariamente. • Contratos temporários causavam insegurança e descontinuidade do trabalho desenvolvido. • Remuneração era inferior à dos professores efetivos. • Não havia concurso público. • O estado não privilegiava a contratação de professores graduados em Educação Especial. • A função docente era secundarizada pela rede de ensino. • Não havia clareza quanto às funções e ao papel do segundo professor de turma. • Atuavam semelhantemente a cuidadores. • Isolamento e responsabilização pela inclusão escolar.

Kleber (2015)	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	• A maioria dos segundos professores de turma trabalhava 40 horas por semana, isto é, tinham dois vínculos contratuais, exercidos, por vezes, em mais de uma instituição.
Reis (2020)	Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais	• As contratações eram temporárias. • Disparidade na distribuição de alunos a serem atendidos pelos professores de apoio. • Desvio de função: responsabilização pelas funções de cuidado, higiene, locomoção e alimentação, mesmo havendo, na rede de ensino, a previsão de um profissional específico para tais atividades.
Prado (2016)	Rede Municipal de Ensino de um Município do Norte do Paraná	• Contratações temporárias, por meio das chamadas “dobras” (professores do quadro geral de magistério da rede de ensino estabeleciam um segundo vínculo temporário como professores de apoio). • Não possuíam tempo de trabalho remunerado livre durante o turno em que atuam. • Não havia tempo para planejamento individual e/ou coletivo durante a jornada de trabalho. • Ausência de clareza quanto às funções a serem desempenhadas.
Fraga (2017)	Rede Municipal de Ensino de Blumenau	• Ausência de tempo para planejamento e realização das atividades.
Ficagna (2017)	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	• Os contratos temporários causavam insegurança e descontinuidade do trabalho desenvolvido. • Não havia concurso público, apenas processo seletivo. • Havia rotatividade dos profissionais decorrente dos contratos temporários. • O segundo professor de turma desempenhava, em algumas escolas, um papel solitário e deslocado das discussões que seriam essenciais e de responsabilidade de toda a equipe da escola. • O segundo professor de turma precisava saber de tudo um pouco, isto é, tinha que conhecer sobre as áreas específicas do conhecimento e dar conta de toda a diversidade da Educação Especial. • Ausência de clareza quanto às funções e ao papel do segundo professor de turma. • Associação da função docente à maternidade, acarretando desprofissionalização e descaracterização do trabalho do professor. • Responsabilização exclusiva pela aprendizagem dos estudantes com deficiência. • Desprestígio profissional pela comunidade escolar. • Sentimento de inferiorização em relação aos professores titulares. • O nome segundo professor de turma remete à importância inferior no contexto escolar.
Machado (2017)	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	• Isolamento e responsabilização pela inclusão escolar. • Desprestígio profissional pela comunidade escolar. • Contratos temporários causavam insegurança e descontinuidade do trabalho desenvolvido.
Boaventura Jr. (2019)	Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais	• Os professores de apoio eram contratados temporariamente. • Não possuíam tempo de trabalho remunerado livre durante o turno em que atuam. • Desvio de função: são convocados pela direção da escola para substituir professores, cuidar dos alunos durante o recreio e auxiliar na higiene, na alimentação e medicação, quando

		necessário, mesmo havendo, na rede de ensino, a previsão de um profissional específico para tais atividades.
Picolini (2019)	Rede Municipal de um município da mesorregião do Sul Goiano, no Estado de Goiás	• Os professores de apoio eram designados por indicação política, realocados por problemas de saúde, a pedido do próprio professor, profissionais prestes a se aposentarem ou imposição da gestão escolar. • Ausência de tempo para planejamento individual e/ou coletivo durante a jornada de trabalho.
Michelluzzi (2019)	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	• Os segundos professores de turma eram contratados temporariamente. • Não havia clareza quanto às funções e ao papel do segundo professor de turma. • Desprestígio profissional pela comunidade escolar. • Ausência de tempo e de espaço para planejamento individual e/ou conjunto durante a jornada de trabalho. • A maioria dos segundos professores de turma trabalhava 40 horas por semana, isto é, tinha dois vínculos contratuais, exercidos, por vezes, em mais de uma instituição. • A maioria dos segundos professores de turma dedicava de 3 a 4 ou mais horas de trabalho fora da escola para planejamento, adaptação do conteúdo, elaboração de materiais necessários à aprendizagem, atividades lúdicas, relatórios, preenchimento do diário, entre outras atribuições, as quais se davam em horário de descanso. • Necessidade de constante atualização e qualificação para atendimento das demandas avaliativas da escola. • Baixa remuneração que implicava em aumento da jornada de trabalho. • O nome segundo professor de turma remete à importância inferior no contexto escolar. • Responsabilização exclusiva pela aprendizagem dos estudantes com deficiência.
Reis (2023)	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	• A maioria dos segundo professores de turma trabalhava 40 horas por semana, isto é, possui dois vínculos contratuais, exercidos, por vezes, em mais de uma instituição. • Os segundos professores de turma eram contratados temporariamente.
Garcez (2024)	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	• Os segundos professores de turma eram contratados temporariamente. • Responsabilização exclusiva pela aprendizagem dos estudantes com deficiência.
Moura (2024)	Rede Estadual de Ensino de Goiás	• Contratos precários ou readaptações de servidores efetivos. • Precarização da função docente: exigência de atuação pedagógica, embora admitisse contratação de profissional com apenas ensino médio, para atuação no cargo.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

As condições de trabalho dos professores de apoio, de modo geral, eram marcadas pela precarização dos vínculos, pela indefinição das atribuições e pela fragilidade do reconhecimento profissional. Em Santa Catarina, onde se concentram diversas investigações, as pesquisas de Araújo (2015), Ficagna (2017), Garcez (2024), Machado (2017), Michelluzzi (2019) e Reis (2023) convergem ao apontar que a contratação temporária constituía a principal forma de vínculo, provocando insegurança, rotatividade e descontinuidade das ações

pedagógicas. Araújo (2015) destaca, ainda, a ausência de concursos públicos e a preferência por profissionais sem formação especializada, o que contribui para a secundarização da função docente e para a indefinição do papel do segundo professor de turma, frequentemente associado à figura do cuidador. Esse quadro é agravado pela remuneração inferior e pelo isolamento profissional, que reforçam sentimentos de desvalorização e de responsabilização individual pela inclusão escolar. Ficagna (2017) e Michelluzzi (2019) aprofundam essa análise, evidenciando que a indefinição funcional e o desprestígio social do cargo levam à desprofissionalização e à inferiorização desses professores dentro das escolas, processo reforçado pela própria nomenclatura “segundo professor de turma”, que remete a uma posição hierarquicamente inferior.

As pesquisas de Kleber (2015), Michelluzzi (2019) e Reis (2023) indicam que a sobrecarga e a dupla vinculação eram recorrentes nas vivências dos professores de apoio, com jornadas de 40 horas semanais distribuídas em mais de uma instituição. Essa condição, somada à ausência de tempo remunerado para planejamento, levava muitos profissionais a realizarem atividades pedagógicas durante seus períodos de descanso. Do estudo de Michelluzzi (2019), tem-se que essa sobrecarga é agravada pela baixa remuneração e pela necessidade de constante atualização, o que amplia a jornada de trabalho e reforça o caráter precário da função.

Na rede estadual de Minas Gerais, Boaventura Jr. (2019) e Reis (2020) relataram contratações temporárias e disparidades na distribuição de alunos, além do desvio de função, com atribuições de cuidado, higiene e alimentação, mesmo havendo cargos específicos para essas tarefas, no quadro estadual. Tais condições reforçam a confusão de papéis e a tendência de responsabilizar o professor de apoio pelas dimensões não apenas pedagógicas da escolarização. Situação semelhante foi observada por Prado (2016), na rede municipal do Norte do Paraná, onde o vínculo se dava por meio das chamadas “dobras”, estabelecendo um segundo contrato temporário para professores do quadro geral. Além da ausência de tempo para planejamento, Prado (2016) destacou a falta de clareza quanto às funções e a inexistência de espaços institucionais que favorecessem o trabalho coletivo.

Nos municípios de Blumenau (Fraga, 2017) e de uma cidade da mesorregião do Sul Goiano (Picolini, 2019), a ausência de tempo para planejamento individual e coletivo também foi evidenciada, associada, em Goiás, à indicação política para o cargo e à realocação de profissionais por motivos de saúde ou proximidade da aposentadoria, fatores que acentuam a instabilidade e a desprofissionalização da função. Moura (2024), ao analisar a rede estadual de Goiás, mostra que a precarização atinge patamares ainda mais críticos, dado que o estado admite a contratação de profissionais com apenas o ensino médio para atuar como professores de apoio,

ainda que exerçam funções de natureza pedagógica, evidenciando um processo de desprofissionalização da atividade docente, que perpetua a ideia de que essas funções são menos exigentes do ponto de vista pedagógico.

d) Síntese

A revisão integrativa da literatura, realizada a partir da consulta à BDTD/IBICT e ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, buscou responder à seguinte questão: o que a literatura tem apontado sobre a formação, os modos de atuação e as condições de trabalho dos professores de apoio nas redes de ensino brasileiras? A partir dessa análise, pôde-se inferir que a atuação dos professores de apoio está intimamente relacionada a fatores estruturais como a falta de regulamentação clara da função, a ausência de formação específica e contínua e as condições de trabalho desfavoráveis.

A indefinição de papéis, a polivalência exigida e a subordinação estrutural à figura do professor regente contribuem para uma crise de identidade, em que esses profissionais se veem constantemente em um limbo entre a atividade pedagógica e funções muitas vezes reduzidas a cuidados. O nome “segundo professor de turma”, como no caso da rede estadual de ensino de Santa Catarina, carrega em si uma conotação de inferioridade e subordinação, reforçando o sentimento de invisibilidade e desvalorização na escola. Esses fatores, somados à precarização dos vínculos e à baixa remuneração, afetam a legitimidade profissional e o sentimento de pertencimento à comunidade educativa, conforme apontam os diversos estudos analisados.

As políticas de inclusão e de formação de professores, muitas vezes mal definidas e fragmentadas, resultam em práticas de formação inicial e continuada que não atendem adequadamente às necessidades desses profissionais e as demandas educacionais locais. De acordo com Ball (1994), as políticas educacionais, quando mal formuladas, podem gerar tensões significativas no contexto da prática, com implicações nas condições reais de trabalho nas escolas. Essa tensão, evidenciada nas pesquisas, sugere que a falta de uma formação adequada e a ambiguidade funcional contribuem para modos de atuação que pouco favorecem a inclusão escolar dos estudantes PEE.

Observa-se, entretanto, que as políticas são constantemente reinterpretadas e reconfiguradas na prática cotidiana, por meio das ações e resistências dos próprios profissionais. O fato de muitos professores de apoio buscarem qualificação continuada por meio de cursos e especializações, diante da omissão institucional, é um exemplo de como os docentes tentam preencher as lacunas deixadas por uma política pública fragmentada. Contudo, esse ajustamento individual nem sempre resulta em mudanças profundas ou eficazes, pois as condições de

trabalho e a falta de reconhecimento institucional continuam a manter esses profissionais em um estado de desvalorização. Além disso, a fragmentação da formação continuada, apontada em diversos estudos, como a ênfase em cursos técnicos e superficiais, pode significar uma falha nas políticas de desenvolvimento profissional, que não conseguem alinhar as necessidades pedagógicas dos professores de apoio com as exigências do modelo inclusivo de educação.

Os estudos apontaram algumas formas de atuação que parecem não favorecer o processo de inclusão dos alunos PEE na escola comum, tais como trabalho isolado da turma, abordagens voltadas ao cuidado e, até mesmo, retiradas de alunos da sala de aula. Todavia, fica evidente que fatores estruturais ali identificados cooperam para tais práticas, como a responsabilização do professor de apoio pela aprendizagem do aluno de forma exclusiva, os atendimentos simultâneos em mais de uma turma, a falta de formações em educação inclusiva ofertadas a toda a comunidade escolar, a ausência de tempo e condições para articulação de um trabalho conjunto com os demais professores, dentre tantos outros.

2.4 Delineamento do Mote da Obra

Diante do cenário político nacional e da produção do conhecimento sobre o tema, delimita-se o problema central desta tese: na conjuntura da política de inclusão dos estudantes PEE do município de Dourados-MS, como foi criado o cargo de PAPE e de quais modos este personagem tem atuado no cotidiano escolar?

A partir da problemática explicitada, esta pesquisa tem como objetivo geral problematizar a criação e a atuação do PAPE na política de inclusão escolar do município de Dourados-MS.

Para alcance do objetivo geral, buscar-se-á, especificamente: a) apresentar o enredo político, os atores e as diferentes interpretações que disputaram o palco no processo de construção do cargo de PAPE, no município de Dourados-MS; b) examinar as repercussões, as arenas e os interesses que compuseram a cena política, após a nomeação de PAPE, no município de Dourados-MS; c) tensionar os processos de subjetivação dos PAPE do município de Dourados-MS; d) analisar as condições de trabalho dos PAPE da rede municipal de ensino de Dourados-MS, no cotidiano escolar.

3 CROQUI TEÓRICO-METODOLÓGICO

Os métodos da pesquisa são orientados a partir de pressupostos quanto à natureza do mundo e às técnicas apropriadas para investigá-lo (Punch, 2021). Tal qual a *lore*¹⁴ de uma história estabelece as regras e sentidos para o universo ficcional em que se passa, é a perspectiva epistemológica que demarca o nexos lógico da pesquisa, exigindo coerência nas escolhas do pesquisador.

Nas palavras de Mainardes (2017a, p. 4), “o enfoque epistemometodológico pode ser compreendido como o fio condutor que articula todos os elementos da pesquisa, ampliando sua coerência, consistência e rigorosidade”. Dessa forma, convém enunciar que esta pesquisa é orientada pela perspectiva pós-crítica, de modo que os métodos e metodologias foram selecionados a partir desta perspectiva epistemológica.

Paraíso (2004) explica que os estudos repousados nesta perspectiva recusam explicações universais e totalizantes, assim como, completudes e plenitudes. Buscam questionar os discursos de verdade produzidos a partir do conhecimento, atentando-se aos processos de subjetivação do sujeito e às diferentes práticas educacionais que o produzem. Todavia, não se ignora que, ao questionar os discursos de verdade, outras verdades são produzidas. Isto porque, a teoria não é neutra, “não se limita, tão-somente, a descobrir, a descrever e explicar a realidade; a teoria está irremediavelmente implicada na produção da realidade” (Nozu, 2017, p. 24).

Desta forma, partilhando da perspectiva de Ball (Mainardes; Marcondes, 2009), ao analisar uma política educacional não se buscará desvendar enigmas ou apresentar conclusões e soluções para os problemas políticos locais, mas infirmar consensos, problematizar interpretações e traduções e agregar conhecimento que possa subsidiar os atores da prática em suas próprias reflexões. Quer-se, assim, “desconstruir o senso comum correntemente em uso, ao invés de oferecer um novo tipo de senso comum” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 310).

Nesse cenário, em que a pesquisa se reconhece como parte da encenação que deseja analisar, a *lore* pós-crítica que sustenta este trabalho funciona como um guia narrativo, cumprindo à (pesquis)atriz explorar sua criatividade de maneira coerente com os pressupostos da perspectiva epistemológica.

¹⁴ *Lore* é o termo utilizado para o conjunto de elementos, regras e pressupostos que estabelecem a lógica de um universo ficcional.

3.1 Entre Métodos e Teorias: encenações de uma (pesquis)atriz

Esta tese tem como “chave analítica” a problematização, operada de forma sistemática por estudiosos foucaultianos (Gonçalves; Hecktheuer; Lockmann, 2023; Bacchi, 2009). Contudo, neste trabalho, a problematização constitui-se em inspiração heurística na construção dos métodos e seu uso como ferramenta para mobilizar o pensamento analítico.

Inspirando-se em Foucault (2006c), tem-se que a problematização opera na transformação dos dados, demandas e soluções em problemas que, ao serem submetidos ao jogo do verdadeiro ou falso, geram questionamentos quanto às condições de produção das necessidades sociais a serem resolvidas e de respostas ou soluções a tais problemas: por que algo se tornou um problema a ser resolvido? Quais respostas foram possíveis? Por que uma determinada solução foi escolhida em detrimento de outra(s)?

No campo da análise de políticas públicas educacionais, o pensamento problematizador se revela potente, especialmente diante das diferentes interpretações que disputam espaço na política local. A problematização se constitui, assim, em exercício de questionamento das práticas discursivas e não discursivas, e, por consequência, na produção de problemas: “qual é a resposta para a questão? O problema. Como resolver o problema? Deslocando a questão. [...] É preciso antes pensar problematicamente do que interrogar e responder dialeticamente” (Foucault, 2008a, p. 246).

Nesse sentido, o trabalho de Gonçalves, Hecktheuer e Lockmann (2023) instigou o pensamento problematizador, nesta tese, desde a transformação do tema em um problema de pesquisa até a escolha dos métodos para produção dos dados e das teorias que possibilitaram a análise acadêmica.

A metodologia problematizadora de Bacchi (2009), também, se mostrou potente para análise da política educacional em tela. Inspirada em Foucault, a autora coloca em suspenso os supostos e pressupostos da política educacional, buscando analisar não apenas o que existe, mas as suas condições de existência. Baseia-se na ideia de que a proposta de política pública carrega representações implícitas de um problema a ser resolvido, sendo a construção dessa problemática o objeto de escrutínio crítico do analista (Bacchi, 2012). Nessa direção, para Pastore, Gorostiaga e Tello (2024, p. 201), “A maneira como os problemas são constituídos é a questão-chave na análise das políticas, porque é o que determina que tipo de soluções são propostas e, em última instância, o que explica como se desenvolve o governo da sociedade”.

Essa ferramenta de problematização é denominada “*What’s the problem represented to be?*” (WPR) e se operacionaliza por meio de seis interrogações¹⁵, cujo enfoque se encontra no problema e nas suas condições de existência: seus pressupostos, seus silêncios e seus efeitos (Bacchi, 2009). Assim, a WPR desloca o olhar crítico do analista para um rastreamento genealógico das condições de emergência de uma determinada política (Bacchi, 2012). Nesta pesquisa, os questionamentos propostos pela autora não foram adotados como etapas rigorosas, ou seja, não foram respondidos de forma sistemática, a cada análise. Mas serviram como pontos de partida para interação analítica com os dados produzidos. Isto é, instigou o olhar analítico para o problema político a ser solucionado, assim como, para seus pressupostos, para as alternativas desprezadas e os efeitos das soluções escolhidas.

Ao problematizar uma política educacional, faz-se necessário explicitar, também, a abordagem teórico-metodológica a que se filia a pesquisadora, de modo que se tenha clareza de seus próprios pressupostos. Neste trabalho, partilha-se dos constructos de Stephen J. Ball e colaboradores, de modo que, “o que se entende por política será tomado como textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13).

Considerando a “força ativa” do contexto na movimentação das políticas educacionais (Ball; Maguire; Braun, 2016), este estudo faz uso da ACP como método de análise do fenômeno investigado, qual seja, a construção do cargo e a atuação do PAPE, no município de Dourados-MS. Sua potência é demonstrada pela profundidade analítica que propõe e por sua extensão, visto que a ACP “permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (Mainardes, 2006, p. 48).

Na ACP, tem-se como pressuposto que nenhuma política é colocada em funcionamento da maneira que é idealizada. Por isso, seus autores rompem com a palavra “implementação” – amplamente utilizada nas análises de política pública –, pois remete a ideia de procedimento

¹⁵ 1) Qual é o problema (por exemplo, de “desigualdade de gênero”, “uso/abuso de drogas”, “desenvolvimento econômico”, “aquecimento global”, “obesidade infantil”, “migração irregular”, etc.) representado em uma política ou políticas específicas?; 2) Quais pressupostos ou suposições profundamente arraigados subjazem a essa representação do “problema” (representação do problema)?; 3) Como essa representação do “problema” surgiu?; 4) O que permanece sem problematização nessa representação do problema? Onde estão os silêncios? O “problema” pode ser conceituado de forma diferente?; 5) Quais efeitos (discursivos, de subjetivação, vivenciados) são produzidos por essa representação do “problema”?; 6) Como e onde essa representação do “problema” foi produzida, disseminada e defendida? Como foi e/ou pode ser interrompido e substituído? (Bacchi, 2009).

acrítico e automático, que não passa por contextualizações e subjetividades, ao passo em que se compreende que as políticas sofrem processos de atuação (Avelar, 2016).

Ao se analisar uma política a partir da ACP, deve-se compreender que o processo político, desde a sua concepção, é um movimento constante de criatividade, motivo pelo qual Ball sustenta que as políticas são atuadas (Mainardes; Marcondes, 2009). Desta forma, o autor e seus colaboradores convidam os pesquisadores a explorarem os processos criativos de contextualização e recontextualização de políticas educacionais, atentando-se aos elementos conjunturais que influenciam a compreensão, as escolhas, as resistências e as práticas políticas. Assim, tal qual o *plot*¹⁶ de um filme, entende-se que a criatividade política é o objeto central da análise do pesquisador.

Nesse sentido, ideias pré-concebidas e idealizadas devem ser afastadas, ao passo que o movimento criativo de interpretação e contextualização da política deve ser valorizado, sem, obviamente, recolher a criticidade. É nesse viés que a problematização ganha espaço: interessa muito mais os “como?” e “porquê?”, do que os “se”.

Na ACP, o contexto ganha relevância, pois, parte-se do pressuposto de que fatores contextuais influenciam direta e indiretamente na criatividade política, cuja atuação será o resultado, e são justamente esses elementos próprios que explicarão o fazer político. É nesse sentido que Ball e seus colaboradores compreendem que na dinâmica política nascem atores que, ao se depararem com a diretriz política – ou com a sua ausência –, imprimem interpretações criativas sobre ela (Mainardes; Marcondes, 2009; Ball; Maguire; Braun, 2016).

Os políticos, os gestores, profissionais da educação e demais interessados imprimem interpretações criativas e singulares da proposta governamental, tal qual atores em um palco. Isto porque, esses agentes não são leitores apáticos e acríticos, mas sim pessoas cujas experiências, recursos disponíveis, crenças, formações, interesses e responsabilidades influenciam a compreensão e as decisões.

A atuação, por sua vez, se dá no jogo de *interpretação e tradução* das políticas. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14), “envolve processos criativos de interpretação e recontextualização – ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas – e esse processo envolve ‘interpretações de interpretações’ (Rizvi; Kemmis, 1987)”.

Os autores explicam que “a interpretação é uma leitura inicial, um fazer sentido da política” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 16). É o processo de decodificação do texto, que,

¹⁶ *Plot* pode ser entendido como enredo ou trama principal de uma história.

geralmente, fica a cargo de atores em posição de liderança. Busca-se compreender o que se espera que seja feito, bem como, o que se pode ser feito localmente.

Por sua vez, “a tradução é uma espécie de terceiro espaço entre a política e prática [em sentido estrito]. É um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação [...]” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 69). É o processo de adoção das medidas necessárias para a atuação conforme a interpretação realizada. “A interpretação é sobre a estratégia e a tradução é sobre táticas, mas elas também são, por vezes, intimamente entrelaçadas e sobrepostas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 72).

A ACP divide o processo analítico em três contextos: o de influência, o de produção de texto e o da prática (Ball, 1994). Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Ball explica que esses contextos são aninhados, interpenetráveis e não se organizam linearmente. Não são, portanto, etapas fechadas e sequenciais, mas partes de um espiral que se entrelaçam e que, por vezes, se sobrepõem.

Nota-se que a análise política não é dividida em fases ou etapas, mas em agrupamentos dos elementos de um ciclo político dinâmico, tais como as influências, os textos e as práticas, cuja contextualização permite ao pesquisador a compreensão da criatividade e do produto criativo. Assim, a ACP organiza tematicamente os elementos da política educacional em contextos, de modo que a análise destas dimensões permite obter pistas quanto aos fatores conjunturais que influenciaram a criatividade política.

O contexto de influência, segundo Bowe, Ball e Gold (1992, p. 19-20, tradução nossa):

[...] é onde normalmente a política pública é iniciada. É aqui que os discursos políticos são construídos. É aqui que as partes interessadas lutam para influenciar a definição e os propósitos sociais da educação, o que significa ser educado. [...] Aqui são estabelecidos conceitos-chave de política [...], eles adquirem aceitação e credibilidade e fornecem um discurso e um léxico para a iniciação de políticas. Este tipo de formação de discurso é por vezes apoiado, por vezes desafiado por reivindicações mais amplas de influência nas arenas públicas de ação, particularmente nos e através dos meios de comunicação de massa.

No contexto de influência, a atenção do pesquisador deve centrar-se nos embates protagonizados entre os diversos grupos de interesse que disputam para influenciar a política educacional, seus conceitos e seus propósitos (Mainardes, 2006). As arenas de disputas não se dão, necessariamente, de maneira formal, podendo extrapolar, por exemplo, para redes sociais e outros canais de comunicação.

Nestes processos, atuam sindicatos, associações, bases governistas, políticos etc., mas também organismos multilaterais, que influenciam a política global. Desta forma, ao olhar para o microcontexto, o pesquisador deve atentar-se para os atores que influenciam a política local sem deixar de localizá-la no contexto macro.

O contexto de influência de uma política educacional pode ser o mais desafiador ao pesquisador, sobretudo na análise de políticas mais amplas como as federais, considerando que o acesso aos bastidores (subsolo), com seus discursos, conchavos e minutas textuais, nem sempre está disponível publicamente. Entretanto, em microcontextos como o douradense, a proximidade da pesquisadora à realidade e aos acontecimentos locais, enquanto acadêmica e cidadã, e, principalmente, a proporção política e midiática dada ao processo de criação do cargo de PAPE dada pelas audiências públicas da CMD (a erupção), transmitidas ao vivo, facilitou o acesso às manifestações dos diferentes grupos de pressão, possibilitando, assim, o contato com os discursos circulantes neste meio.

Este contexto de influência tem uma relação simbiótica, mas não menos desconfortável, com o segundo contexto, o contexto da produção de textos políticos. Porque embora a influência esteja frequentemente relacionada com a articulação de interesses estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos são normalmente articulados na linguagem do bem público geral. O seu apelo baseia-se em reivindicações de bom senso popular (e populista) e de razão política. Os textos políticos representam, portanto, a política. [...] A política não se faz e termina no momento legislativo, ela evolui nos e através dos textos que a representam, os textos têm que ser lidos em relação ao tempo e ao local particular da sua produção. (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 20-21, tradução nossa).

Embora a política não se resuma aos textos orientadores, estes podem ser elementos de análise enquanto resultados das disputas entre os grupos de pressão, não somente como um produto de mediação dos anseios, mas, também, como materialização dos interesses e vozes prevalecentes, em determinados contextos.

Tais documentos podem possibilitar maior ou menor envolvimento do leitor no processo de interpretação da política. Quanto mais prescritivos e coesos forem os textos, menor será o espaço para criatividade de seus destinatários. De outra parte, quanto mais genéricos, lacunares, contraditórios e/ou incoerentes forem as suas disposições, maior engenhosidade exigir-se-á dos atores no processo de depuração e adequação do texto à conjuntura local (Bowe; Ball; Gold, 1992).

Ball, segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011), aborda a política educacional a partir de duas dimensões: como texto e como discurso. Embora, em regra, representem a política

oficial, os textos políticos não surgem do nada e, também, não são colocados em existência em um vácuo institucional. Possuem histórias e, geralmente, são produzidos por várias pessoas. Do mesmo modo, são direcionados a um público diverso, que precisa articular as novas contingências institucionais às pré-existentes.

O texto físico que aparece na caixa de correio da escola, ou em qualquer outro lugar, não chega “do nada” – ele tem uma história interpretativa e representacional – e também não entra em um vácuo social ou institucional. O texto, seus leitores e o contexto de resposta têm histórias. As políticas entram em padrões existentes de desigualdade, por exemplo, a estrutura dos mercados locais, as relações de classe locais. Elas “impactam” ou são recebidas de maneira diferente como resultado [...]. A política não é exterior às desigualdades, embora possa mudá-las; ela também é afetada, influenciada e desviada por elas. (Ball, 1994, p. 17, tradução nossa).

Desta forma, o autor defende que, a análise do texto político não se restringe ao que está posto no papel, mas, igualmente, ao seu contexto de produção e efeitos (Ball, 1994). Parte-se do princípio de que toda política será – dentro das possibilidades postas – contextualizada, porque os atores da prática não são leitores ingênuos. A política gera problemas a serem solucionados e, por vezes, é contraposta às próprias condições locais, resultando em soluções localizadas e improvisadas. “O ponto é que não podemos prever ou supor como serão aplicados em todos os casos, em todos os contextos, ou qual será seu efeito imediato, ou qual margem de manobra os atores encontrarão para si mesmos” (Ball, 1994, p. 18-19, tradução nossa).

Todavia, esse processo de contextualização da política encontra limites discursivos. Ainda que o texto político seja disputado por interpretações e interesses diferentes, o “palco” e o tempo, as regras do jogo são ordenadas discursivamente. Ao abordar a política como discurso, Ball (1994) se vale das ferramentas foucaultianas que sustentam que práticas discursivas limitam o que pode ser dito, pensado ou realizado.

Para Foucault (1996), os discursos não falam sobre coisas, ele as produz; produz verdades e subjetividades, por meio de procedimentos que determinam o espectro do que pode ser pensado ou dito e, do mesmo modo, por quem pode ser dito. Para o filósofo, a verdade – e por que não os problemas sociais e as soluções/políticas públicas? – são construções discursivas, as quais são controladas e obedecem a certas regras de surgimento e desaparecimento. Essas regras, segundo Fisher (2001, p. 200), “não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo”.

Por sua vez, no contexto da prática, a política educacional não é meramente colocada em prática, por uma simples leitura e aplicação de diretrizes. Ao contrário, atravessa processos criativos de tradução e interpretação dos agentes, para sua adequação ao contexto local (Ball; Maguire; Braun, 2016). Por isso, são comparadas a peças de teatro, de modo que os agentes (professores, gestores, pais, sindicatos, autoridades judiciárias), a partir de suas leituras de mundo, agem como atores (Mainardes; Marcondes, 2009). Assim como um mesmo roteiro pode ser interpretado de diferentes formas, a política é recontextualizada e disputada quanto às formas interpretativas.

É no contexto da prática que podem ser identificados os “processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (Mainardes, 2006, p. 50). É também neste contexto que a política produz efeitos e consequências, que nem sempre correspondem às pretensões representadas na formulação do texto político original.

Em entrevista a Avelar (2016, p. 6), Ball assim explica:

[o] que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas.

Trata-se, portanto, de um processo criativo de interpretação, mas que encontra limites nas possibilidades discursivas, que demarcam o que é possível falar, pensar ou fazer sobre a política (Ball, 1994). Ball e seus colaboradores demarcam que a liberdade criativa “varia de política para política em relação aos aparatos do poder em que estão estabelecidos [...] e dentro dos limites e das possibilidades do contexto” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14).

Os formuladores da ACP explicam que seus contextos são imbricados e perpassam uns aos outros, de modo que, no contexto de influência pode haver, simultaneamente, prática política e, do mesmo modo, no contexto de produção de texto, pode ser percebida a perpetuação ou a inauguração de novas disputas. Quanto ao contexto da prática, consideram-no essencialmente um micro processo político, visto que a coocorrência dos demais contextos pode ser percebida mais facilmente, ainda que em uma instância local (Mainardes, 2006).

É a perspectiva do pesquisador que, no processo de atuar o/com o método, indicará onde estão localizados esses contextos. Isto é, é o enfoque político escolhido pelo pesquisador que alocará os fatos e elementos que serão agrupados nos eixos contextuais, considerando que,

Políticas “começam” em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias e expectativas de vida; algumas são obrigatórias, outras fortemente recomendadas ou sugeridas (Wallace, 191). Algumas políticas são formuladas “acima” e outras são produzidas nas escolas ou pelas autoridades locais, ou simplesmente tornam-se abordagens da “moda” na prática sem um início claro. (Ball; Maguire; Braun; 2016, p. 19).

Assim, ao se debruçar sobre uma política educacional local, como nesta tese, os movimentos internacionais e federais da política de escolarização de alunos PEE, suas disputas, resistências e lacunas podem ser considerados elementos do eixo de influências da política local. Porém, em outras instâncias políticas, os mesmos elementos poderiam compor outros contextos da ACP ou, eventualmente, serem irrelevantes para análise.

Percebe-se que o contexto político, tal qual nas artes cênicas, permite ao pesquisador a ambientação necessária ao entendimento da trama investigada. Desta forma, a compreensão e a análise do contexto operam como uma espécie de montagem minuciosa do cenário e da trilha sonora que dão o pano de fundo para a análise da política, que é operada em um determinado lugar e em dadas circunstâncias, com características singulares que tornam o espetáculo político único.

Uma vez compreendida que a análise da atuação política deve ser contextualizada, questiona-se: como isso pode ser operacionalizado? Ball, Maguire e Braun (2016), em um processo didático-prático, desenvolveram uma teoria-ferramenta para aprofundamento do contexto da prática, denominada Teoria da Atuação (TA). Na obra *“Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias”*, os autores atuaram a análise de políticas educacionais em quatro escolas britânicas, ao passo que desenvolveram uma ferramenta para que demais pesquisadores pudessem explorar os seus contextos políticos.

A TA indica ao menos quatro dimensões contextuais que devem receber a atenção do pesquisador, sinalizando exemplos de elementos influenciadores que podem compor tais dimensões:

- **contextos situados** (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas);
 - **culturas profissionais** (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão da política” nas escolas);
 - **contextos materiais** (ex.: funcionários, orçamentos, edifícios, tecnologia e infraestrutura);
 - **contextos externos** (ex.: grau de qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do *Ofsted*, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades).
- (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 38, grifos dos autores).

Importante destacar que as dimensões propostas não esgotam as possibilidades de análise. Em sua própria obra originária, os autores sinalizam o desejo de explorar outras dimensões, mas encontraram limites na própria pesquisa que deu origem à TA. Do mesmo modo, os elementos que compõe essas dimensões são apenas exemplificativos, devendo o pesquisador dela se apropriar de forma contextualizada e criativa, adequando-a, moldando-a, expandindo-a e recortando-a de maneira potente para o seu objeto (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Para Mainardes (2006, p. 58), “uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico”. A fluidez apresentada pela ACP e pela TA é intencional, pois seus elaboradores entendem que modelos engessados não são capazes de atender as peculiaridades da atuação política. Destacam sua maleabilidade, mas, também, apontam os flancos intencionalmente abertos e a serem preenchidos pela teoria (Mainardes, 2006).

A ACP deixa espaços a serem preenchidos por referenciais teóricos, especialmente no tocante à atribuição de conceitos e ao uso de ferramentas necessários a problematização do objeto de pesquisa (Mainardes, 2017b). Mainardes (2006; 2017b) destaca que as lacunas intencionalmente existentes não podem ser preenchidas por quaisquer teorias. O aporte teórico precisa ser coerente com a perspectiva epistemológica da ACP, qual seja a pós-estruturalista.

Nesse sentido, algumas ferramentas foucaultianas foram mobilizadas para a análise do objeto de pesquisa. Ao desbravar os contextos de influência e de produção de texto da política educacional, buscou-se rastrear no tempo e no espaço os elementos contextuais que propiciaram as condições políticas para criação do cargo efetivo de PAPE no município de Dourados-MS, em um exercício de genealogia da história local.

A análise genealógica, segundo Foucault (1979), com base em Nietzsche, não visa revelar verdades ocultas e essenciais, tampouco, desvendar origens últimas sobre as quais se assentam os discursos; “não pretende recuar no tempo para restabelecer uma grande continuidade para além da dispersão do esquecimento” (Foucault, 1979, p. 21). Pelo contrário, lá onde se assentam as unificações históricas, a investigação genealógica busca as dispersões, as descontinuidades, os entraves, os abalos e as resistências que permeiam a trajetória do objeto. Trata-se de um movimento de resistência a história sistematizada, que camufla em consensos os saberes históricos das lutas, problematizando as ideias de origem e de essência dos discursos de verdade produzidos em uma determinada época (Foucault, 2014).

Desta forma, consiste em um trabalho meticuloso de escavação por entre as entranhas da história, com vistas a analisar as condições de *proveniência* e de *emergência* do objeto de pesquisa. *Proveniência* e *emergência* são dois eixos a partir dos quais o filósofo problematiza

os sentidos da palavra origem na dimensão genealógica, afastando-se da ideia de uma raiz essencial. Segundo Foucault (1979, p. 21),

Seguir o filão complexo da proveniência é, ao contrário, manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou ao contrário as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos – não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente.

Desta forma, a *proveniência* não busca a raiz de um problema, mas a pulveriza; isto é, contesta as unificações e destrincha as ramificações, “ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo” (Foucault, 1979, p. 21), que resulta na emergência de uma política educacional. Não se percorre um enredo corrente e bem estruturado, mas sim um percurso histórico muito mais afeto à anarquia do Cinema Marginal do brasileiro Rogério Sganzerla¹⁷, do que aos faroestes de três arcos bem amarrados de John Ford¹⁸.

Enquanto a *proveniência* percorre o subsolo, os porões da história, a *emergência* se atenta aos aparecimentos, às erupções. “A emergência é, portanto, a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua própria juventude” (Foucault, 1979, p. 24). Não representa, contudo, um resultado, um termo final; ela é produzida em um determinado estado de forças:

Enquanto que a proveniência designa a qualidade de um instinto, seu grau ou seu desfalecimento, e a marca que ele deixa em um corpo, a emergência designa um lugar de afrontamento; é preciso ainda se impedir de imaginá-la como um campo fechado onde se desencadeara uma luta, um plano onde os adversários estariam em igualdade; é de preferência – o exemplo dos bons e dos malvados o prova – um “não-lugar”, uma pura distância, o fato que os adversários não pertencem ao mesmo espaço. Ninguém é portanto responsável por uma emergência; ninguém pode se auto-glorificar por ela; ela sempre se produz no interstício. (Foucault, 1979, p. 24).

Conforme Ziliani (2010, p.169), “o filósofo propõe uma oposição à gênese de uma causa inicial a genealogia, como algo que procura restituir as condições de aparecimento de uma

¹⁷ Rogério Sganzerla foi um cineasta, roteirista e produtor brasileiro, reconhecido como representante do Cinema Marginal, um movimento brasileiro contracultural e experimental, do final dos anos de 1960 a meados de 1970, caracterizado pela estética “suja”, humor anárquico, colagens e subversão. Crítico incisivo à ditadura militar e à intelectualidade do cinema, operava à margem da indústria cinematográfica com baixos orçamentos. Sua obra mais famosa, O Bandido da Luz Vermelha (1968), definiu o movimento com narrativas caóticas e ironia social.

¹⁸ John Ford foi um dos mais influentes cineastas do cinema clássico *hollywoodiano*, reconhecido sobretudo por seus filmes de faroeste, produzidos entre as décadas de 1930 e 1960. Suas obras consolidaram uma narrativa marcada por forte linearidade, arcos narrativos bem amarrados e estrutura dramática em três atos, com início, desenvolvimento e desfecho bem definidos, que conduzem o espectador a uma resolução clara das tensões apresentadas.

singularidade [emergência], partindo de múltiplos elementos determinantes dos quais ela aparece como efeito [fios de proveniência]”. Ainda que singulares em sua natureza, enquanto acontecimentos, as emergências são múltiplas e “não são figuras sucessivas de uma mesma significação; são efeitos de substituição, reposição e deslocamentos, conquistas disfarçadas, inversões sistemáticas” (Foucault, 1979, p. 26). No campo da política educacional, podem decorrer da entrada em cena de novos atores, novos interesses e novas interpretações, assim como do entrecruzamento de arenas de disputas.

A dimensão genealógica tem como figura central as relações de poder operadas não sobre, mas por entre os sujeitos, buscando desnaturalizar as verdades construídas sobre o objeto e que também o constituíram. Segundo Rago (1993, p. 29), na genealogia foucaultiana, deixa-se “de trabalhar com o objeto dado, para pensar as práticas sociais que o engendram. Se os objetos não são naturais Foucault nos alerta para sua ‘raridade’, para a maneira como as práticas discursivas e não-discursivas produzem ou objetivam-nos”.

Foucault não se propôs a definir o que é poder, mas a analisar como ele funciona nas relações sociais. Para ele, poder e saber estão interligados e seus efeitos não se restringem à repressão; o poder também cria, gera conhecimento, discursos e até formas de prazer (Foucault, 1979). Essas relações de poder não são fixas; mudam e provocam mudanças no corpo social, visto que somente atuam no campo da liberdade, de modo que, onde há poder, há possibilidade de resistência (Fernandes, 2012).

Importa-nos, assim, observar como as tramas de poder (e sua força criativa!) produziram a figura do PAPE, assim como, os processos de disputa e resistência que o atravessaram. Neste sentido, os conceitos de *proveniência* e *emergência* são ferramentas potentes para análise das relações de poder atuantes na arena política da Educação Especial municipal que culminaram na criação de uma categoria de professores de apoio efetivos, no município de Dourados-MS, assim como, nos efeitos decorrentes da sua existência na rede de ensino local.

Essas arenas, por sua vez, se desenrolam dentro de uma racionalidade, a neoliberal, cujos princípios atravessam o corpo social e desaguam nas interpretações políticas e, em última instância, nas atuações no contexto da prática. Em suas obras, Foucault sustenta que cada período histórico é marcado por uma racionalidade, chamada, também, de Governo, que pode ser entendido como “tipos de racionalidade que envolvem conjuntos de procedimento, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens” (Gadelha, 2016, p. 120). O filósofo sustenta que, a partir do século XVIII, vivemos

em uma era da governamentalidade¹⁹, em que saberes e dispositivos de segurança são mobilizados para condução da população, o qual denominou de biopolítica (Foucault, 2008b). Trata-se de uma política da vida que tem como saber privilegiado a economia.

Essa governamentalidade é orientada por diferentes racionalidades, que, na atualidade, se configura como neoliberal. No neoliberalismo, os princípios de mercado migram para outros aspectos da vida e passam a moldar subjetividades, tornando-se grade de inteligibilidade da sociedade. A governamentalidade neoliberal transfere o governo do Estado para o indivíduo, que nessa perspectiva é encarado como uma empresa que precisa ser produtiva e concorrer para sobreviver. Conforme Gadelha (2016, p. 149),

[...] a economia política passa a ter como objeto o comportamento humano, ou melhor, a racionalidade interna que o anima. Trata-se de estudar o trabalho exercido pelos indivíduos como uma conduta econômica, e de tentar entender como essa conduta é praticada, racionalizada e calculada por aquele que exerce.

Nessa perspectiva, o capital e o humano se (con)fundem e o indivíduo se vê impelido a investir em si mesmo como um acúmulo de recurso. Trata-se de um processo de subjetivação à individualização por meio de “formas de racionalizações [que] se inscrevem em práticas, ou sistemas de práticas” (Foucault, 2006a, p. 342), que têm como fim o governo ético das condutas²⁰. No contexto da política educacional, esse conjunto de práticas atravessa as subjetividades dos atores e implica em seus modos de atuação do cargo, na classe comum.

Segundo Ziliani (2010), Foucault destaca três modos de subjetivação (constituição dos sujeitos) pela objetivação, quais sejam: pelo desenvolvimento de saberes sobre homem (vida, comunicação e trabalho); pelas “práticas divisoras”, que dividem e classificam o sujeito, em seu interior e em relação aos outros, objetificando-o; e, finalmente, pela governamentalidade, que opera sobre as condutas, no encontro entre técnicas de dominação e as técnicas de si.

¹⁹ Na obra de Michel Foucault (2008b; 2008c), o conceito de governamentalidade assume diferentes inflexões analíticas, não se restringindo à compreensão aqui mobilizada. De modo geral, o termo pode referir-se: (i) ao conjunto de instituições, procedimentos, cálculos e táticas que visam conduzir a conduta dos indivíduos e das populações; (ii) a uma forma histórica específica de exercício do poder, associada ao surgimento do Estado moderno e à centralidade das práticas de governo; e (iii) a uma grade de inteligibilidade para analisar as relações entre saber, poder e subjetivação. Neste trabalho, adota-se um recorte particular do conceito, privilegiando a governamentalidade enquanto racionalidade, isto é, como forma de pensar e problematizar o governo, sem desconsiderar a amplitude e a complexidade de seus demais usos na analítica foucaultiana.

²⁰ Trata-se da relação do sujeito consigo mesmo, em que exerce técnicas de si a fim de moldar seu próprio comportamento. Nesse movimento, se dobra, isto é, se subjetiva a certos discursos e resiste a outros, exercendo o governo de si. Como sintetiza Ziliani (2013, p. 41), são os “modos pelos quais a subjetividade se constitui em nossa contemporaneidade, não somente pelas relações de saber e de forças horizontalizadas, mas, também, pelas formas pelas quais os sujeitos as interpretam e as tomam para si”.

Em Foucault, a subjetivação pelo governo de si refere-se ao processo histórico pelo qual o indivíduo se constitui como sujeito na relação que estabelece consigo mesmo. Não se trata da revelação de uma essência prévia ou de uma consciência interior já dada, mas da constituição de si como experiência moral, na qual o sujeito delimita aquilo que, em si, será objeto de reflexão, regulação e transformação (Portocarrero, 2011). Inserido em relações de poder sempre móveis e reversíveis, o governo de si integra a cadeia poder-governamentalidade-ética, deslocando o foco do sujeito jurídico universal para um sujeito definido pela relação de si para consigo (Foucault, 2004). Assim, subjetivar-se é assumir uma posição diante de normas, saberes e prescrições, podendo tanto reproduzi-los quanto problematizá-los, em uma atitude que abre espaço para imaginar e construir outras formas de ser, recusando as identidades fixadas pelos dispositivos modernos de individualização e totalização (Foucault, 2006b).

As práticas de si, por sua vez, designam o conjunto de técnicas, exercícios e procedimentos pelos quais o sujeito atua sobre si mesmo com vistas à própria constituição ética. Como afirma Foucault (1984), não há conduta moral que não implique modos de subjetivação apoiados em uma ascética ou em práticas de si. Trata-se de ações pelas quais o indivíduo busca conhecer-se, aperfeiçoar-se, transformar-se e estabelecer para si um determinado modo de ser que valha como realização moral. Essas práticas não se reduzem à interioridade psicológica, mas articulam saberes, normas e exercícios concretos que permitem ao sujeito intervir sobre sua própria conduta. Nesse sentido, constituem espaços estratégicos de liberdade, na medida em que tornam possível problematizar o que se é e experimentar outras formas de existência para além das verdades naturalizadas sobre o sujeito (Portocarrero, 2011).

Assim, tendo como pano de fundo a governamentalidade neoliberal, a análise da atuação do PAPE, no contexto da prática, permite problematizar como esse profissional é atravessado por múltiplas tecnologias de poder que o objetivam e, simultaneamente, o convocam a governar a si mesmo segundo imperativos de desempenho, autorresponsabilização e investimento contínuo em sua própria formação. Desse modo, sua prática não pode ser compreendida apenas como execução de atribuições técnicas, mas como efeito e lugar de produção de subjetividades, nas quais se articulam processos de objetivação e práticas de si. É nesse entrecruzamento que se delineiam tanto os modos de sujeição quanto as possíveis brechas de resistência e reinvenção de si no exercício da função.

Considerando as múltiplas e potentes ferramentas teóricas disponíveis, assim como suas possibilidades operativas, Ball e seus colaboradores convidam o pesquisador a “subir ao palco” da pesquisa e atuar com as ferramentas metodológicas, imprimindo a sua criatividade nas suas escolhas de aplicação, de recorte e de preenchimento teórico. Atendendo a este convite, a

(pesquis)atriz desta tese, a partir de suas leituras, subiu ao palco e atuou (com) o método conforme sua interpretação, no qual buscou articular a ACP com as ferramentas de análise da TA, da WPR e da genealogia foucaultiana, proveniência e emergência, tendo como teia de inteligibilidade a governamentalidade neoliberal, na problematização do objeto, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Articulação entre ferramentas na composição do método



Fonte: elaborada pela autora (2026). Legenda: TA – Teoria da Atuação; WPR – *What's the problem represented to be?*.

A Figura 1 tem o propósito de expressar a interpretação da autora na articulação dos métodos e ferramentas de análise que o compõe, por vezes, destoando de suas operações usuais, e que pode ser sintetizada da seguinte forma: os contextos da ACP não se organizam, necessariamente, de forma linear; ao contrário, seus elementos se entrelaçam, ainda que parcialmente, entre microprocessos políticos. Nesse movimento, a criatividade política ocupa o centro das atuações que atravessam todos esses contextos – tal como o diamante da temporada, como narraria Lady Whistledown²¹ –, manifestando-se por meio de interpretações e traduções que tornam o fenômeno político singular, e constitui-se como o objeto da análise do pesquisador. Por sua vez, as atuações, encenadas nos diferentes contextos, são influenciadas por múltiplos fatores contextuais, cuja análise contribui para a compreensão desse processo

²¹ Referência à série *Bridgerton*, drama de época da plataforma de streaming Netflix, lançada em 2020.

criativo, e podem ser explorados a partir das dimensões propostas pela TA, independentemente do eixo do ciclo político.

Assim, nesta pesquisa, compreende-se as dimensões contextuais propostas pela TA como ferramentas potentes para aprofundamento contexto da prática – onde são mais facilmente evidenciadas –, mas não restrito a ele. Entende-se que algumas dimensões contextuais nela propostas, também, dão pistas importantes para compreensão dos demais contextos da ACP, isto é, atravessam outros momentos políticos, de forma parcial e, geralmente, menos tangível, sobretudo no contexto de influência que é movido por interesses mais específicos. Desta forma, as teorizações que permeiam a elaboração da ACP e da TA serão utilizadas de maneira fluida nas análises *traduzidas* nesta tese, por vezes se deslocando de seus usos convencionais, conforme a *interpretação* impressa pela pesquisadora sobre o método e, no seu entender, autorizada e incentivada por aqueles que o conceberam.

Essas ferramentas são mobilizadas no espectro da problematização, que, tendo como objeto uma política educacional, que se materializa em uma determinada racionalidade, qual seja a governamentalidade neoliberal, é operacionalizada por elementos problematizadores da WPR, a partir da identificação de supostos e pressupostos da política e da desnaturalização genealógica do problema político a ser resolvido (Bacchi, 2009; 2012), por meio dos conceitos de proveniência e emergência.

3.2 Luz, Câmera e Ação: um roteiro metodológico

As marcações no chão do palco orientam os passos e os gestos que serão descritos nos atos seguintes. Com isso, esta seção apresenta o percurso metodológico da pesquisa, detalhando as escolhas feitas ao longo do processo investigativo. Trata-se de explicitar como a pesquisa foi construída e colocada em ação, quais instrumentos foram utilizados e como os materiais foram selecionados e analisados. Tal como em uma montagem cênica, cada movimento aqui descrito carrega intenções, posicionamentos e efeitos, compondo uma atuação que é, ao mesmo tempo, situada e reflexiva.

A pesquisa tem como recorte espacial a rede municipal de ensino do município de Dourados, no estado de MS, com enfoque no microcontexto político que envolve a criação e a atuação do cargo efetivo de PAPE na política de inclusão escolar local. Por sua vez, o recorte temporal se deu entre os anos de 2020 e 2024, tendo o ano de instauração da Notícia de Fato n.º 01.2020.00001023-9 como marco inicial e o ano de conclusão da produção dos dados da

pesquisa como marco final. Esse recorte é imprescindível, considerando o caráter fluido que a política assume nos microcontextos. Todavia, foram, também, examinados documentos e notícias, federais, estaduais e municipais, produzidos fora desse recorte temporal, para fins de contextualização da política analisada.

Para compreensão do fenômeno estudado, optou-se por uma abordagem qualitativa, cuja característica fundamental “é sua atenção ao contexto; a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos particulares, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daqueles” (Esteban, 2010, p. 129). A produção de dados deu-se por meio de documentos e de técnicas de interrogação (Gil, 2002), descritas, nas seções subsequentes.

3.2.1 Produção de Dados Documentais

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) afirmam que a pesquisa documental permite ampliar a compreensão de determinados objetos ao situá-los em seus contextos históricos e socioculturais. Ainda que se reconheça a força contextualizadora dos documentos, a leitura empreendida neste trabalho não se orienta por uma perspectiva ingênua que os tome como registros transparentes ou fidedignos. Ao contrário, parte-se da concepção de Le Goff – compartilhada por Foucault – de que todo documento é produzido em condições históricas específicas e, por isso mesmo, deve ser interrogado como um artefato trabalhado, manipulado e sedimentado ao longo do tempo. Nesse sentido, compreende-se o documento como monumento, o que exige do pesquisador um exercício contínuo de desnaturalização. Conforme afirma Le Goff (1990, p. 547-548):

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. [...] qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo talvez sobretudo os falsos – e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar,

demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos. (Le Goff, 1990, p. 547-548).

Nesta perspectiva, foram selecionados documentos que dessem indícios acerca dos atores, das arenas e das interpretações que figuraram no processo político local de criação do cargo de PAPE, bem como aqueles que pudessem oferecer contextualização à compreensão desses elementos. Convém destacar que, para Severino (2007, p. 124, grifos no original),

[..] em ciência, documento é todo **objeto** (livro, jornal, estátua, escultura, edifício, ferramenta, túmulo, monumento, foto, filme, vídeo, disco, CD etc.) que se torna suporte material (pedra, madeira, metal, papel etc.) de uma informação (oral, escrita, gestual, visual, sonora etc.) que nele é fixada mediante técnicas especiais (escritura, impressão, incrustação, pintura, escultura, construção etc.).

Desta forma, a materialidade desta etapa de pesquisa foi composta por documentos públicos e, em regra, disponíveis na internet em sites oficiais: a) documentos relativos à Educação Especial no município de Dourados-MS, produzidos pelos poderes Executivo e Legislativo locais; b) documentos produzidos e apresentados no âmbito das Notícias de Fato e dos Procedimentos Administrativos instaurados pelo MPMS, relacionados à contratação de professores de apoio, pelo município de Dourados-MS²²; c) vídeos de assembleias e audiências públicas da CMD, acerca da criação do cargo de PAPE²³.

A pesquisa documental se constituiu a partir de dois movimentos: um exploratório e o outro operatório (Possebon, 2020).

Na incursão exploratória, buscou-se documentos político-normativos que pudessem oferecer a contextualização necessária da política de Educação Especial do município de Dourados-MS, sobretudo buscando fios de proveniência do serviço de professor especializado no apoio de estudantes PEE na sala de comum, que pudessem situá-lo no tempo e no espaço.

A análise desse material funcionou como a exposição inicial de um filme, em que o narrador dá ao telespectador as informações essenciais para contextualizar a trama que irá explorar. Embora não tenham relação direta com a política analisada, tais documentos possibilitaram a composição do cenário político mais amplo, visto que, conforme destaca Ball, Maguire e Braun (2016, p. 18), “O que nos referimos como política é mais geralmente o que é mais recente e mais imediato, mas há uma história de outras políticas, outras linguagens e outras

²² Em regra, os procedimentos do MPMS são de acesso público e estão disponíveis para consulta no site da instituição: <https://www.mpms.mp.br/consultaprocedimento>.

²³ Os vídeos das audiências públicas são disponibilizados no canal da TV Câmara Dourados, no YouTube, disponível em <https://www.youtube.com/@tvcamaradourados>.

subjetividades, um arquivo discursivo [...]”. Com esse propósito, foram analisados os seguintes documentos do município de Dourados-MS, tabulados no Quadro 7 – todos disponíveis na internet, no sítio eletrônico do Diário Oficial do município de Dourados-MS (<https://do.dourados.ms.gov.br/>):

Quadro 7 – Documentos municipais contextualizadores

Data	Origem	Nome	Objeto
31/12/2007	Dourados	Lei Complementar n.º 118/2007	Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados - MS e dá outras providências
10/05/2012	SEMED	Resolução/SEMED n.º 26/2012	Dispõe sobre a regulamentação dos serviços de Profissionais de Apoio para a Educação Especial nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS e dá outras providências
27/05/2013	Dourados	Lei Complementar n.º 212/2013	Dispõe sobre alteração de dispositivos na Lei Complementar n.º 118 de 31 de dezembro de 2007 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados
19/04/2013	SEMED	Resolução/SEMED n.º 056/2013	Dispõe sobre a regulamentação dos serviços de Apoio para a Educação Especial nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS
03/12/2015	SEMED	Resolução/SEMED n.º 27/2015	Dispõe sobre a regulamentação dos serviços de Profissionais de Apoio para a Educação Especial nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS e dá outras providências
05/02/2016	Dourados	Edital PMD/FAPEMS 001/2016	Edital de abertura do Concurso Público de Provas e Títulos para o Quadro da Prefeitura Municipal de Dourados/MS
16/01/2018	SEMED	Resolução/SEMED n.º 006/2018	Dispõe sobre a Regulamentação dos Serviços de Apoio Educacional da Educação Especial (AE), estabelece critérios para contratação nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS e dá outras providências
20/01/2022	SEMED	Resolução/SEMED n.º 05/2022	Dispõe sobre a Regulamentação dos Serviços de Apoio Educacional da Educação Especial (AE), estabelece critérios para contratação nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS e dá outras providências
07/11/2022	SEMED	Edital n.º 127/2022/SEMED	Processo seletivo simplificado para a contratação temporária de Professores de Apoio Pedagógico Educacional/APE para atuar nos serviços da Educação Especial nas escolas urbanas, do campo e indígenas
13/06/2022	SEMED	Edital n.º 68/2022/SEMED	Processo seletivo simplificado para a contratação temporária de professores de apoio pedagógico educacional/APE para atuar nos serviços da educação especial nas escolas urbanas, do campo e indígenas

Fonte: elaborado pela autora (2025). Observação: os documentos que têm como origem “Dourados” foram produzidos pelo gabinete do Chefe do Executivo Municipal, o prefeito.

Por sua vez, o movimento operatório se constituiu a partir da seleção de documentos produzidos, especificamente, na/para a política de criação de cargos efetivos de PAPE, no município de Dourados-MS, os quais foram analisados em conjunto com outras fontes que possibilitaram a problematização das suas condições históricas de produção. Esses documentos foram elencados no Quadro 8, em ordem cronológica, conforme autoria:

Quadro 8 – Documentos da/para a política de Professor de Apoio Pedagógico Educacional de Dourados-MS

Data	Origem	Nome	Objeto
13/03/2023	CMD	Ao vivo - 6ª Sessão Ordinária da Câmara Municipal de Dourados - 2023	Vídeo da sessão em que seria votado o Projeto de Lei Complementar n.º 02/2023
23/03/2023	CMD	Audiência Pública - PL Executivo sobre Educação Especial	Vídeo de audiência pública na CMD para tratar do Projeto de Lei Complementar n.º 02/2023
29/03/2023	CMD	Audiência Pública - Educação Especial Direitos, Deveres e Competências Professor Educação Especial	Vídeo de audiência pública na CMD para tratar do Projeto de Lei Complementar n.º 02/2023
08/04/2024	CMD	Ofício n.º 020/2024/GAB/CMD	Encaminha ata de reunião da Comissão permanente de Educação da CMD
Sem data	CMD	Sem nome	Sugere a criação de 300 vagas para o cargo de PAPE
09/06/2022	SEMED	Resolução/SEMED n.º 046/2022	Dispõe sobre a Regulamentação dos Serviços de Professor de Apoio Pedagógico Educacional/APE para Educação Especial nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS e dá outras providências
13/02/2023	Dourados	Projeto de Lei Complementar n.º 02/2023	Altera dispositivos na Lei Complementar n.º 118, de 31 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados-MS e dá outras providências.
14/02/2023	Dourados	Mensagem de Projeto de Lei Complementar n.º 02/23-PGM	Encaminha o Projeto de Lei Complementar n.º 02/2023 à CMD
03/03/2023	SEMED	Ofício n. 069/2023/SEMED	Resposta ao Ofício n.º 0059/2023/16PJ/DOS do MPMS
23/05/2023	Dourados	Lei Complementar n.º 456/2023	Altera dispositivos na Lei Complementar n.º 118, de 31 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados-MS e dá outras providências.
21/06/2023	Dourados	Edital n.º 01/2023/PMD	Concurso público para vagas e formação de cadastro reserva
11/12/2023	Dourados	Edital de homologação do resultado final e classificação: concurso público n.º 06/2023	Homologa o resultado final e a classificação dos candidatos no concurso público

08/01/2024	Dourados	Decreto “P” n.º 1.392/2024	Nomeia pessoal em decorrência de aprovação em Concurso Público de Provas e Títulos
20/02/2024	SEMED	Edital n.º 24/2024/SEMED	Convocação de candidatos aprovados no concurso público de provas e títulos para o quadro da Prefeitura Municipal de Dourados/MS para atribuição de aulas temporárias
14/03/2024	Dourados	Ofício n.º 0166/2024/GAB/PMD	Resposta ao Ofício n.º 0031/2024/16PJ do MPMS
23/05/2024	Dourados	Decreto n.º 3.064/2024	Cria e nomeia Grupo de Trabalho tratativas sobre ações relativas aos Professores de Apoio Pedagógico Educacional da Educação Especial referentes ao Concurso Público Edital 001/23
18/06/2024	SEMED	Comunicação Interna n.º 450/2024/JUR/SEMED	Subsídios prestados pela SEMED à Procuradoria Municipal para defesa em processo judicial
23/07/2024	Dourados	Ofício n.º 1780/2024/DAL/SEGOV/PMD	Resposta ao requerimento da CMD de informações acerca das contratações de professores de apoio
17/09/2024	Dourados	Ofício n.º 2641/2024/DAL/SEGOV/PMD	Resposta ao requerimento da CMD de informações acerca das contratações de professores de apoio
07/10/2024	SEMED	Ofício n.º 356/2024/SEMED	Encaminha o relatório do Grupo de Trabalho
18/11/2024	SEMED	Ofício n.º 365/2024/SEMED	Manifestação no Procedimentos Administrativos n.º 09.2024.00006073-4
30/01/2024	Grupo de Aprovados	Petição	Solicitação à 16ª Promotoria de Justiça do Ministério Público de Mato Grosso do Sul de intervenção no concurso público
21/03/2024	Grupo de Aprovados	Sem nome	Requer informações acerca das contratações de professores de apoio
17/10/2024	Grupo de Aprovados	E-mail	Informa acerca das reuniões do grupo com os poderes Legislativos e Executivo
23/09/2024	Grupo de Trabalho	Sem nome	Relatório do Grupo de Trabalho
05/03/2020	MPMS	Notícia de Fato n.º 01.2020.00001023-9	Autos de procedimento preliminar instaurado para apurar a manifestação n.º 11.2020.00000320-4, acerca do processo seletivo da Educação Especial municipal, oriunda da Ouvidoria do MPMS
15/12/2020	MPMS	Procedimento Administrativo n.º 09.2020.00003866-0	Autos de procedimento instaurado para “Acompanhar as medidas a serem empreendidas pelo Poder Público Municipal visando a realização de concurso público para o provimento de cargos de Professor de Apoio Educacional e posterior nomeação dos candidatos aprovados, em número suficiente para suprir a demanda da rede municipal de ensino”
20/10/2021	MPMS	Termo de Ajustamento de Conduta (09.2020.00003866-0 (16ª) e 09.2021.00002194-0 (17ª))	TAC firmado com o município de Dourados, para que se absteresse de realizar contratações temporárias e realizasse concurso público
10/05/2022	MPMS	Ata de Reunião	Reunião realizada nos autos dos Procedimentos Administrativos n.º

			09.2020.00003866-0 (16ª) e 09.2021.00002194-0 (17ª)
09/02/2023	MPMS	Ata de Reunião 09.2020.00003866-0	Reunião realizada nos autos Procedimentos Administrativos n.º 09.2020.00003866-0 (16ª)
02/02/2024	MPMS	Notícia de Fato n.º 01.2024.00000872- 7	Autos de procedimento preliminar instaurado para apurar “o teor da reclamação formulada por candidatos aprovados no concurso público realizado pelo Município de Dourados para o cargo de professor de apoio pedagógico educacional, dando conta de supostas irregularidades consistentes, em síntese, (i) na divergência entre a remuneração inicial indicada no edital do certame e a legislação local; (ii) violação ao suposto ‘direito a hora atividade’; e, (iii) existência de vagas puras além das indicadas no certame”
14/03/2024	MPMS	Ofício n.º 0043/2024/16PJ/DOS	Requisição de manifestação ao município de Dourados
15/04/2024	MPMS	Ofício n.º 0085/2024/16PJ/DOS	Requisição de manifestação ao município de Dourados
04/06/2024	MPMS	Ata de Reunião 01.2024.00000872-7	Reunião realizada nos autos Notícia de Fato n.º 01.2024.00000872-7 (16ª)
25/06/2024	MPMS	Procedimento Administrativo n.º 09.2024.00006073-4	Autos de procedimento instaurado para acompanhamento pelo MPMS das medidas a serem adotadas pela autoridade competente, nos prazos concedidos, em relação à reclamação protocolada por candidatos aprovados no concurso público realizado pelo município de Dourados-MS para o cargo de PAPE
01/10/2024	MPMS	Ofício n.º 0412/2024/16PJ/DOS	Requisição ao município de Dourados- MS de cópia do relatório do Grupo de Trabalho
17/10/2024	MPMS	Sem nome	Determinação de agendamento de reunião com o município de Dourados, nos autos do Procedimentos Administrativos n.º 09.2024.00006073-4
23/10/2024	MPMS	Ata de Reunião 09.2024.00006073-4	Reunião realizada nos autos do Procedimentos Administrativos n.º 09.2024.00006073-4

Fonte: elaborado pela autora (2025). Observação: os documentos que têm como origem “Dourados” foram produzidos pelo gabinete do Chefe do Executivo Municipal, o prefeito.

No que tange às fontes, a exceção à disponibilidade dos documentos é a Mensagem que acompanhou o Projeto de Lei Complementar n.º 02, de 13 de fevereiro de 2023, cujo acesso se deu por compartilhamento informal, visto não estar disponível no *site* da CMD. Cópia do documento circulou na comunidade educacional, via *WhatsApp*, mas não foi localizada em sites oficiais, motivo pelo qual o documento foi acostado como Anexo desta tese.

No tocante aos documentos municipais relativos à Educação Especial, foram selecionados resoluções, leis e editais que regulamentam os serviços para a área, seus processos

seletivos e a carreira dos profissionais que nela atuam, disponíveis no Diário Oficial de Dourados (<https://do.dourados.ms.gov.br/>). Foram analisados, também, os editais do concurso público realizado pelo município estudado para o cargo de PAPE, disponíveis no *site* da Banca Examinadora Selecon (<https://selecon.selecao.net.br/informacoes/15/>).

Quanto aos procedimentos do MPMS, foram analisados na íntegra os autos das Notícias de Fato n.º 01.2020.00001023-9 e n.º 01.2024.00000872-7 e dos Procedimentos Administrativos n.º 09.2020.00003866-0 e n.º 09.2024.00006073-4, após *download* de todos os documentos. O arquivo é composto por manifestações e documentos produzidos pelos diferentes atores do elenco político local, quais sejam: MPMS, Poder Executivo Municipal e seus órgãos administrativos, representantes do Poder Legislativo, Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados (SIMTED), cidadãos denunciando irregularidades administrativas e representantes do grupo de candidatos aprovados fora das vagas do concurso municipal para PAPE.

Convém esclarecer, que os procedimentos do MPMS são instaurados para tratar de matérias específicas, de modo que as demandas recebidas pelo *Parquet*²⁴ são concentradas nestes autos e organizadas de forma cronológica. Assim, quando analisados integralmente, tem-se uma linha do tempo dos acontecimentos que envolvem a trama política.

Os processos administrativos do MPMS são públicos, estão disponíveis na *web* e podem ser consultados pelo seguinte trâmite: acesso ao site oficial da instituição (<https://www.mpms.mp.br/>) → “Consulta de procedimentos” (na coluna “Cidadão”, disposta no campo direito da página principal) → “Serviços SAJ-MP” → “Consultar processos”. Seguindo este roteiro, abre-se um campo que possibilita a consulta por meio do número do procedimento. Os documentos encontram-se anexados individualmente e de forma cronológica à anexação nos autos, sendo necessário baixar um documento por vez.

Quanto às audiências públicas da CMD, foram analisadas duas gravações, a primeira de 23 de março de 2023 e a segunda do dia 29, daquele mesmo mês. Ambas tiveram como objetivo específico promover o debate público acerca da constituição do cargo efetivo de Professor de Apoio Educacional de Dourados-MS, motivo pelo qual foram selecionadas. Os vídeos foram acessados por meio da plataforma online de compartilhamento de vídeos YouTube. As assembleias realizadas pela CMD são transmitidas ao vivo e as gravações permanecem hospedadas no perfil institucional oficial da TV Câmara Dourados, na plataforma (<https://www.youtube.com/@tvcamaradourados/videos>).

²⁴ Termo jurídico que refere ao Ministério Público e aos seus membros.

3.2.2 Produção de Dados em Campo

A materialidade desta pesquisa também foi constituída por dados produzidos em campo, de modo a propiciar a compreensão das perspectivas dos diversos atores implicados no processo político e adensar as sinapses analíticas possibilitadas pelo *corpus* documental, com informações contextuais adicionais não, necessariamente, documentadas. Por envolver seres humanos em sua produção, foram adotados os seguintes procedimentos éticos:

1) Encaminhamento de ofícios (Apêndices A, B, C e D)²⁵ à Secretaria Municipal de Educação de Dourados-MS (SEMED) e ao SIMTED, com a apresentação da pesquisa acadêmica e seus objetivos e solicitando autorização para sua realização;

2) Com a anuência da SEMED e do SIMTED, foi realizada a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da UFGD, por meio da Plataforma Brasil, sob o nº 82466924.4.0000.5160, para análise e aprovação dos aspectos éticos.

A pesquisa foi aprovada pelo CEP da UFGD, conforme Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n.º 82466924.4.0000.5160, quando então foram iniciados os procedimentos de produção de dados em campo. O Quadro 9 sintetiza as etapas, os períodos, as técnicas, os instrumentos e os participantes da produção de dados em campo:

Quadro 9 – Síntese da produção de dados em campo

Etapas	Período	Técnicas e Instrumentos	Participantes
1	Outubro e Novembro/2024	Entrevista com roteiro semiestruturado	- Secretário Municipal de Educação - Profissional da área da Educação Especial da SEMED - Presidente do Sindicato (SIMTED) - Profissional da área da Educação Especial do SIMTED
2	Novembro/2024	Questionário com roteiro estruturado	- 158 PAPE efetivos
3	Dezembro/2024	Entrevista com roteiro semiestruturado	- 12 PAPE efetivos

Fonte: elaborado pela autora (2025).

²⁵ Após o envio de ofícios iniciais à SEMED e ao SIMTED, optou-se por acrescentar o rol de participantes, com vistas à ampliação da compreensão do fenômeno a partir de diferentes atores, instâncias e perspectivas. Portanto, ofícios complementares foram encaminhados às entidades para solicitação de autorização adicional de novos participantes.

Os dados em campo foram produzidos entre os meses de outubro e dezembro de 2024, com a participação total de 162 profissionais da educação: dois representantes da SEMED; dois representantes do SIMTED; e 158 PAPE concursados, dentre os quais 12 foram selecionados, posteriormente, para levantamento aprofundado de informações. Sobre as técnicas e os instrumentos de produção de dados em campo, foram realizadas entrevistas com uso de roteiros semiestruturados e aplicação de questionário fechado.

A partir da perspectiva pós-crítica, Silveira (2007, p. 120) considera as entrevistas fenômenos permeados de subjetividades; “jogos de representações e imagens, negociações e disputas, escaramuças e retiradas estratégicas”. Desta forma, neste trabalho, não se pretende produzir verdades absolutas e imparciais, por meio de entrevistas ou qualquer outra fonte de dados, considerando que, tanto entrevistadores como entrevistados são sujeitos culturalmente constituídos, circunstancialmente situados, produtos e produtores de discursos (Silveira, 2007).

Neste trabalho, o uso de entrevistas alinha-se ao entendimento foucaultiano de que o discurso não expressa uma verdade interior do sujeito, mas é produzido sob condições históricas que o regulam. Como destaca Lockmann (2013), a entrevista não funciona como instrumento de revelação da verdade; ela opera como uma arena de significados na qual emergem enunciados atravessados por regras discursivas. Assim, o entrevistado não é concebido como uma identidade autônoma que fala livremente, mas como alguém cuja fala é atravessada pelos mesmos mecanismos de controle e regulação que organizam o campo discursivo mais amplo.

Essa concepção dialoga diretamente com a análise do discurso em Foucault, segundo a qual a significação do mundo se dá pela linguagem enquanto “dizer assujeitado” (Pereira; Lages, 2023). Por isso, analisar entrevistas não implica buscar sentidos ocultos, intenções individuais ou coerências internas do sujeito, mas compreender, como afirma Fisher (2001), a materialidade do próprio discurso e as condições que permitem seu aparecimento.

Foucault (1996) argumenta que os discursos são produzidos sob regras de controle, seleção e redistribuição – uma ordem do discurso – que estabelece o que pode ser dito e os regimes de verdade que distinguem o verdadeiro do falso (Veiga-Neto, 2007). Dessa forma, ao utilizar entrevistas, o foco não recai sobre quem fala, mas sobre como os enunciados se inserem em racionalidades que regulam o campo educacional.

Lockmann (2013) reforça que os discursos coletados pertencem a uma ordem discursiva que define o que tem validade e o que deve ser excluído, indicando que o que os participantes dizem sobre o serviço de professor de apoio não são expressões individuais, mas efeitos dessa racionalidade. Assim, as entrevistas tornam-se fontes privilegiadas não para acessar

subjetividades, mas para localizar as regras, verdades e modos de pensar que estruturam o que é possível dizer e fazer no campo político da Educação Especial.

Nesse caminho, o tipo de entrevista escolhido foi a semiestruturada, que, conforme Manzini (2004), conta com um roteiro básico com as perguntas principais, podendo ser complementado com novas indagações que surgem no momento da entrevista, permitindo que as informações sejam dadas de forma mais livre. “Esta é a produtividade desse tipo de pesquisa educacional: ela nos movimenta por caminhos inesperados e nos coloca diante do desconhecido, do impensado, do não sabido” (Lockmann, 2013, p. 49). Assim, entende-se que esse tipo de entrevista permitiu uma exploração mais ampla dos elementos contextuais, constituindo maior acervo de possibilidades de análise, “sempre lembrando que as informações coletadas são versões sobre fatos ou acontecimentos” (Manzini, 2004, p. 4).

Por seu turno, o questionário compreende “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”, constituindo-se um meio mais rápido de obtenção informações de um maior número de participantes, além de viabilizar a garantia do anonimato (Gil, 2002, p. 114). O roteiro contou com perguntas fechadas, isto é, questões objetivas, com alternativas fixas de respostas, de modo a facilitar a tabulação dos dados (Marconi; Lakatos, 2003).

Na sequência, serão apresentados os procedimentos adotados em cada uma das etapas de produção de dados em campo, sintetizadas no Quadro 9.

Para a Etapa 1, foram convidados a participar de entrevistas representantes da SEMED e do SIMTED. O convite deu-se com o envio de *e-mail* da pesquisadora, em 21/10/2024, aos contatos institucionais, solicitando a participação: no âmbito da SEMED, do Secretário Municipal de Educação de Dourados-MS (SecSEMED); e no âmbito do SIMTED, de seu Presidente (PresiSIMTED). Estes atores possuem um papel de representatividade máxima de suas instâncias e, entende-se, uma compreensão abrangente das políticas educacionais no contexto de Dourados-MS.

No mesmo convite encaminhado às instituições, requereu-se a indicação de profissionais da área técnica da Educação Especial da SEMED e do SIMTED, para participar de entrevistas, considerando a especificidade da discussão do PAPE na rede municipal de ensino de Dourados-MS. Em retorno, foram indicadas: uma profissional da área técnica da Educação Especial da SEMED (RepSEMED), pela Assessoria do Gabinete da SEMED; e uma sindicalista da área técnica da Educação Especial (RepSIMTED), pelo Presidente da entidade sindical.

Para todos os representantes convidados da SEMED e do SIMTED foram apresentados os propósitos da investigação, seus aspectos éticos e os riscos da pesquisa, inclusive da

impossibilidade de garantia de anonimato em razão da posição administrativa que ocupavam nas suas respectivas instituições, ainda que seus nomes sejam preservados. Cientes da proposta, todos os participantes aceitaram participar de entrevistas individuais e registraram a anuência mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices E e F).

Destaca-se que as entrevistas realizadas com os representantes da SEMED e do SIMTED buscaram compreender o processo político de criação do cargo de PAPE, em Dourados-MS, e os seus desdobramentos, a partir da realização do concurso público e da nomeação dos aprovados.

A pertinência da entrevista com representantes da SEMED e do SIMTED decorre da participação ativa desses órgãos no processo de constituição e instituição do cargo de PAPE, tensionando os debates com diferentes perspectivas quanto às atribuições e à jornada adequada para a função, que, por consequência, implicam nas condições de trabalho destes profissionais.

Após agendamento individual, via *WhatsApp*, com os representantes da SEMED e do SIMTED, foram realizadas as entrevistas, conforme os procedimentos descritos no Quadro 10:

Quadro 10 – Entrevistas com representantes da SEMED e do SIMTED

Participante	Data	Local	Duração
SecSEMED	30/10/2024	SEMED	40 min
PresiSIMTED	05/11/2024	SIMTED	1h 01 min
RepSIMTED	05/11/2024	SIMTED	1h 13 min
RepSEMED	11/11/2024	SEMED	1h 52 min

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Os roteiros de entrevistas foram estruturados de forma a possibilitar o levantamento de informações relacionadas, principalmente, ao processo político de criação do cargo, as interpretações que o atravessaram e os desdobramentos a partir do empossamento desses novos servidores efetivos. Para tanto, buscou-se equalizar – já que espelhar remeteria a ideia de simetria – a estrutura dos roteiros como pares representados pelos líderes (SecSEMED e PresiSIMTED) e pelos representantes (RepSEMED e RepSIMTED) dos dois principais atores da política educacional estudada, SEMED e SIMTED – conforme o tipo e nível de informações que se presumia disporem os participantes: os primeiros, político, e os segundos, técnico-político.

A entrevista com o SecSEMED teve como instrumento um roteiro com 11 perguntas (Apêndice G), perpassando temas como: participação no processo político, percepção acerca do concurso público para professores de apoio e conjuntura atual. Adensando as

particularidades da área de Educação Especial, a entrevista com a RepSEMED fez uso de um roteiro com 13 perguntas (Apêndice J), levantando informações sobre o papel no processo político, enquanto profissional da gestão municipal, as interpretações do município para o cargo de professor de apoio e as demandas e desafios surgidos após a realização do concurso.

No que lhe diz respeito, a entrevista com o PresiSIMTED partiu de um roteiro com 11 perguntas (Apêndice H), com temas relacionados à participação no processo político, percepção acerca do concurso público para professores de apoio e conjuntura atual. Para aprofundamento da descrição da atuação sindical na área de Educação Especial, a entrevista com a RepSIMTED teve como base um roteiro com 13 perguntas (Apêndice I), explorando dados sobre o papel no processo político, enquanto representante sindical, as interpretações do SIMTED para o cargo de professor de apoio e as demandas e desafios surgidos após a realização do concurso.

O agendamento das entrevistas com os líderes da SEMED e do SIMTED ocorreu por meio de contato com as assessorias das instituições, conforme orientação fornecida nos primeiros encontros presenciais para solicitação de autorização da pesquisa. Por sua vez, o contato direto com os dois representantes indicados pelas instituições foi realizado a partir da disponibilização de seus telefones, no momento de suas designações. Quanto aos locais e horários das entrevistas, a pesquisadora deixou a decisão a critério dos participantes, ajustando-se às sugestões apresentadas e às suas agendas, de modo que os quatro entrevistados optaram por realizá-las em seus respectivos locais de trabalho.

Todas as entrevistas com os representantes da SEMED e do SIMTED foram registradas em áudio, por meio de dois gravadores da Sony – modelos PX312 e PX240, mediante as devidas autorizações. Aspectos como as agendas de trabalho e, sobretudo, o tempo de experiência no cargo ou função podem ter influenciado a discrepância observada na duração das entrevistas, especialmente no caso dos participantes da SEMED, visto que, enquanto o SecSEMED estava há pouco tempo no exercício da função, a RepSEMED acumulava longa experiência no cargo.

Na Etapa 2 da produção de dados em campo, ao longo do mês de novembro de 2024, foi convidado o maior número possível de professores de apoio concursados para responder a um questionário fechado. Como estratégia para convite dos participantes, buscou-se apresentar a pesquisa em eventos e cursos em que houvesse a concentração desses profissionais, bem como, em visitas, autorizadas pela SEMED, ao maior número de escolas que se viabilizasse no mês de novembro de 2024, realizadas pela pesquisadora e por seu orientador.

A opção pelo questionário, nesta etapa da pesquisa, intentou um mapeamento abrangente e objetivo sobre o perfil, a atuação e a jornada de trabalho dos professores de apoio concursados na rede municipal de ensino de Dourados-MS.

Nesse processo, 158 professores de apoio concursados – após conhecimento da proposta da investigação, dos riscos e da garantia de anonimato – aceitaram participar da pesquisa, manifestando a anuência com a assinatura de TCLE próprio para responder ao questionário (Apêndice K). Trata-se de amostra robusta, diante do número de professores concursados em exercício, considerando que, em novembro de 2024, a rede dispunha de 240 efetivos (tendo em vista os pedidos de exoneração), sendo que 21 estavam cedidos para outras funções e alguns afastados por motivo de saúde (RepSEMED, 2024).

O questionário fechado continha inicialmente 18 questões, elaboradas com o objetivo de levantar informações sobre a formação, a experiência profissional e as condições de trabalho dos professores. O instrumento foi submetido à avaliação de dois pesquisadores doutores do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), cujas contribuições resultaram em uma versão final composta por 17 questões (Apêndice L). Em seguida, realizou-se uma aplicação teste com uma professora de apoio da rede, a fim de verificar a clareza dos itens e o tempo médio de resposta. O teste indicou que não havia necessidade de novos ajustes e confirmou a viabilidade de aplicação do instrumento a grupos maiores, sem demandar longo tempo de disponibilidade dos participantes.

O questionário foi aplicado presencialmente, entre os dias 05 e 29 de novembro de 2024, em escolas municipais e nas dependências da UFGD – principalmente, por ocasião de curso de extensão sobre Educação Especial, ofertado a professores da Educação Básica. O preenchimento individual do questionário pelos 158 participantes deu-se em via impressa²⁶, com posterior entrega à pesquisadora e/ou seu orientador.

Os dados dos questionários subsidiaram, também, a definição da amostra de entrevistas com os professores de apoio concursados. O material foi dividido em 12 grupos, dos quais foram escolhidos um participante de cada para ser entrevistado, conforme demonstra o Quadro 11. Os critérios para agrupamento tiveram como objetivo proporcionar uma amostra de participantes, para a realização de entrevistas, com perfis diferentes de tempo de experiência na área da Educação Especial, de formação e de clareza quanto às atribuições do cargo, buscando contemplar a diversidade de perspectivas.

²⁶ Optou-se pelo formato impresso do questionário com vistas à apresentação pessoal da pesquisa e a aplicação presencial deste instrumento, de modo a obter maior controle quanto à participação somente de professores de apoio concursados.

Quadro 11 – Critérios para constituição dos grupos e de definição da amostra de entrevistas de Professores de Apoio Pedagógico Educacional

Experiência	Modalidade da especialização em Educação Especial	Clareza das atribuições	Grupos	Participante
Menos de 1 ano	Presencial ou semipresencial	“Não estão claras” até “estão mais ou menos claras”	1	PA1
		De “a maior parte está clara” até “estão totalmente claras”	2	PA2
	À distância	“Não estão claras” até “estão mais ou menos claras”	3	PA3
		De “a maior parte está clara” até “estão totalmente claras”	4	PA4
Entre 1 e 5 anos	Presencial ou semipresencial	“Não estão claras” até “estão mais ou menos claras”	5	PA5
		De “a maior parte está clara” até “estão totalmente claras”	6	PA6
	À distância	“Não estão claras” até “estão mais ou menos claras”	7	PA7
		De “a maior parte está clara” até “estão totalmente claras”	8	PA8
6 anos ou mais	Presencial ou semipresencial	“Não estão claras” até “estão mais ou menos claras”	9	PA9
		De “a maior parte está clara” até “estão totalmente claras”	10	PA10
	À distância	“Não estão claras” até “estão mais ou menos claras”	11	PA11
		De “a maior parte está clara” até “estão totalmente claras”	12	PA12

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir dos critérios definidos no Quadro 11, deu início à Etapa 3 da produção de dados em campo, relativa à realização de entrevistas com 12 professores de apoio concursados. Uma vez definidos os agrupamentos descritos no Quadro 11, foram selecionados, aleatoriamente, um questionário de cada grupo e realizado contato com os professores de apoio, via aplicativo *WhatsApp*, por meio do número de telefone informado no TCLE (Apêndice K).

As entrevistas com professores de apoio concursados foram adotadas com o intuito de aprofundamento das informações levantadas pelo questionário, sobretudo no que tange à atuação e as condições de trabalho desses personagens da política de inclusão na rede municipal de ensino de Dourados-MS.

A partir de 02 de dezembro de 2024, 12 professores de apoios concursados foram convidados a, complementarmente, participar de entrevistas individuais. Após conhecerem a finalidade de adensamento desta técnica, nesta etapa da pesquisa de campo, bem como a garantia de anonimato das informações a serem prestadas, os 12 professores de apoio convidados aceitaram participar da entrevista, com anuência expressa em outro TCLE (Apêndice M).

Em contato para agendamento, via *WhatsApp*, foi viabilizada aos professores de apoio a participação nas entrevistas de modo presencial ou online (via aplicativo *Google Meet*) e em horário de sua preferência. Nessa direção, foram realizadas, em dezembro de 2024, as entrevistas com os 12 professores de apoio concursados, conforme os procedimentos descritos no Quadro 12.

Quadro 12 – Entrevistas com Professores de Apoio Concursados

Participante	Data	Local	Duração
PA1	04/12/2024	Online	18 min
PA2	10/12/2024	Online	19 min
PA3	10/12/2024	Online	1h 31 min
PA4	03/12/2024	Escola municipal	47 min
PA5	09/12/2024	Escola municipal	20 min
PA6	12/12/2024	Escola municipal	50 min
PA7	10/12/2024	Online	37 min
PA8	13/12/2024	Online	1h 03 min
PA9	09/12/2024	Escola municipal	1h 20 min
PA10	09/12/2024	Escola municipal	50 min
PA11	05/12/2024	Escola municipal	34 min
PA12	04/12/2024	Online	1h 45 min

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As entrevistas com os professores de apoio concursados foram conduzidas mediante um roteiro semiestruturado contendo 17 perguntas (Apêndice N), com vistas ao levantamento de informações sobre a participação no processo político de criação do cargo, a formação, a experiência profissional, a atuação e as condições de trabalho. Seis entrevistas foram realizadas em dependências de escolas municipais e seis de modo online, pelo *Google Meet*.

A duração média das entrevistas com os professores de apoio foi de aproximadamente 45 minutos, variando entre 18 minutos e 1 hora e 45 minutos. Fatores como a disponibilidade de tempo dos participantes, sua experiência e engajamento na função, bem como características individuais de predisposição comunicativa – e, certamente, outros elementos não identificados pela entrevistadora – podem ter contribuído para a discrepância observada na duração das entrevistas.

Com as autorizações dos professores de apoio participantes, todas as entrevistas foram registradas em áudio, por meio de dois gravadores da Sony – modelos PX312 e PX240, inclusive aquelas realizadas de forma online, via *Google Meet*.

3.2.3 Sistematização e Análise dos Dados Produzidos

Nesta seção, serão apresentadas as estratégias de sistematização dos dados produzidos pela investigação, bem como o modo pelo qual eles serão analisados no decorrer dos próximos capítulos.

Os dados documentais produzidos tiveram como materialidade documentos escritos e audiovisuais, sistematizados do seguinte modo:

- os dados provenientes dos documentos escritos receberam leitura geral para compreensão do documento como um todo e focalizada, atentando-se ao objeto de investigação. Na sequência, foram realizados fichamentos, em arquivo da *Microsoft Word*, dos dados documentais escritos selecionados nos movimentos exploratório e operatório.
- os dados capturados dos documentos audiovisuais resultaram de visualizações atentas da pesquisadora das audiências públicas da CMD, disponibilizadas no canal oficial da instituição no *YouTube*, e de anotações em bloco de notas físico e em arquivo da *Microsoft Word*, direcionando os registros para os atores, os posicionamentos e os embates no processo político de criação do cargo de PAPE de Dourados-MS.

Por seu turno, os dados produzidos em campo foram oriundos de entrevistas e de questionários, tratados da seguinte forma:

- os dados de entrevistas foram gravados, transcritos individualmente em arquivos do *Microsoft Word*, com textualização das falas, de modo a suprimir expressões comuns à linguagem oral e pequenos deslizos de concordância (Nozu, 2017). Processualmente, esses dados passaram a ser agrupados em exercícios de pré-categorização, considerando os propósitos da pesquisa.
- os dados dos questionários foram lançados em planilha de *Excel* com as repostas das questões tabuladas em colunas, que possibilitaram a aplicação de filtros para sistematização dos resultados. Tais dados foram analisados por meio de procedimentos da estatística descritiva e correlacional, com o objetivo de apresentar uma visão ampla do perfil e das condições de trabalho dos PAPE, bem como subsidiar análises interpretativas, por meio de contextualização.

Para a análise dos dados documentais e de campo produzidos durante a investigação, realizou-se um processo de bricolagem entre a ACP, a TA e a abordagem WPR (Bacchi, 2009),

resultando em uma ferramenta potente de problematização contextualizada das interpretações políticas.

Nessa construção, a ACP orientou a análise por meio de temas, no sentido das influências, dos textos políticos e das práticas – sobretudo a partir dos questionamentos sistematizados por Mainardes (2006), com base no trabalho de Vidovich (2002). Por sua vez, as dimensões de análise propostas pela TA, em articulação com a perspectiva problematizadora da WPR, contribuíram significativamente para o adensamento analítico, especialmente por meio da identificação dos elementos contextuais e questionamento dos supostos e pressupostos que atravessam as interpretações e as atuações políticas locais.

Nesse sentido, a investigação se organizou em torno de duas grandes categorias analíticas, que, embora se revelem profundamente imbricadas, nesta tese serão abordadas em momentos distintos, como se explicará a seguir. Tais categorias foram elaboradas *a posteriori*, isto é, emergiram da interação entre os dados e o aporte teórico-metodológico que orienta a pesquisa.

A primeira refere-se aos processos políticos de criação do cargo de PAPE no município de Dourados-MS, com foco nos contextos de influência e de produção de texto. Este eixo analítico tem como materialidade principal os documentos políticos, normativos e institucionais e vídeos municipais, procedimentos administrativos instruídos pelo MPMS e entrevistas realizadas com representantes do SIMTED e da SEMED. As análises relacionadas a essa categoria atravessam os capítulos 4 e 5 e se deram a partir de três subcategorias, quais sejam: atores, arenas e interpretações. Os capítulos 4 e 5 foram estruturados como dois “atos” do espetáculo político local: o primeiro examina os acontecimentos que culminaram na realização do concurso público de PAPE – destacando o enredo, os atores e as interpretações; o segundo se debruça sobre as movimentações políticas subsequentes e, certa medida, delas decorrentes, ou seja, enfatiza as repercussões, as arenas e os interesses em cena, após a nomeação de PAPE.

A segunda categoria concentra-se na atuação dos PAPE efetivos na rede municipal de ensino, evidenciando, principalmente, os desdobramentos da criação do cargo no contexto da prática, com base nos dados obtidos por meio de questionários e entrevistas com esses atores. A análise desse eixo se desdobra em duas subcategorias emergentes do próprio processo político, quais sejam: processos de subjetivação e condições de trabalho. Os processos de subjetivação dos professores de apoio são explorados no capítulo 6. Por sua vez, o capítulo 7 aprofunda a discussão sobre as condições de trabalho desses profissionais.

Convém esclarecer que, na concepção teórico-metodológica adotada, o termo atuação carrega uma complexidade significativa. Em um sentido ampliado, refere-se aos processos de

interpretação e tradução da política; já em um sentido mais restrito, diz respeito às práticas desenvolvidas pelos profissionais em seus cotidianos escolares. Assim, a atuação, em seu sentido amplo, atravessa ambas as categorias analíticas, enquanto, em seu sentido estrito, se concentra na segunda.

4 PRIMEIRO ATO: SER OU NÃO SER PROFESSOR? EIS A TENSÃO NO ENREDO DO PROFESSOR DE APOIO PEDAGÓGICO EDUCACIONAL

No palco da Educação Especial brasileira, os holofotes iluminam uma arena permeada por tensões políticas. Todavia, esses embates não se restringem às grandes arenas; são protagonizados, também, nos microcontextos, onde disputas, consensos, entraves e desvios produzem efeitos concretos. As políticas públicas emergem em meio a jogos de forças e interesses diversos, desenrolando-se em arenas nas quais múltiplos atores disputam sentidos. Ainda que concebidas com determinada intenção, essas políticas não seguem trajetórias lineares; ao contrário, multiplicam-se em caminhos imprevistos, dispersões e interpretações variadas (Mainardes; Marcondes, 2009).

Nesse cenário, os sujeitos da política são como atores que, munidos do mesmo roteiro, performam e disputam diferentes versões da peça. A interpretação, nesse sentido, é vista como a forma pela qual se atribui significado às diretrizes políticas gerais e expectativas contidas nos textos, dando origem a encenações variadas nas distintas redes de ensino e escolas (Ball; Maguire; Braun, 2016). Cada rede de ensino monta uma versão única do espetáculo, com enredos singulares e arranjos específicos.

Na rede municipal de ensino de Dourados-MS, o serviço de apoio na classe comum tem sido atuado por professores especialistas em Educação Especial ou em áreas afins, ainda que não exclusivamente, ao menos desde 2012 (Dourados, 2012). Esse profissional se manteve presente na política municipal, ao longo dos anos, mesmo que com pequenas mudanças na denominação e nos requisitos para função, em resoluções posteriores. O que não se alterava era a forma de contratação temporária, por meio de processos seletivos – terreno fértil para improvisos e irregularidades, que, não por acaso, foram objetos de denúncias de ouvidoria junto ao MPMS.

Em 2023, o município de Dourados-MS iniciou os procedimentos para a criação de cargos efetivos de professor de apoio e a realização de concurso público, buscando atender às exigências de um TAC firmado com o MPMS, após investigação sobre tais irregularidades nas contratações temporárias anteriores (MPMS, 2020a; 2020b; 2021).

A instituição desse cargo, entretanto, não deve ser lida como solução final ou desfecho natural de uma trajetória coerente. Trata-se, antes, da emergência de uma nova configuração de forças, produzida no interstício das disputas travadas localmente. O processo de formulação dessa legislação foi intensamente disputado, com manifestações de profissionais, sindicatos,

familiares de estudantes PEE e representantes da academia, todos buscando espaço na cena política local.

A partir dessa breve introdução ao contexto local, tem-se que a arena de influência da política de Educação Especial douradense, tal qual a crosta terrestre, é composta por diferentes placas tectônicas (grupos de pressão), em constante movimento, e que, quando se chocam, provocam abalos sísmicos de diferentes magnitudes, por vezes, trazendo à superfície o magma fervilhante dos embates.

Para compreender a emergência (e porque não a erupção?) do PAPE efetivo no município de Dourados recorre-se à história. Não uma história linear, mas uma forma de recontar os acontecimentos que se aproxima da genealogia foucaultiana, seguindo os fios de proveniência que costuraram a trama de condições de possibilidade de sua emergência. Um exercício de rastreio; de puxar fios de um novelo em que não se determina o início e nem o fim. Contudo, ao contar essa história, tem-se o discernimento de que se trata apenas de uma versão dela: a da pesquisadora.

Seguindo-se os fios de proveniência que levaram a emergência do concurso público para professor de apoio, algumas características da história política e das mudanças acumuladas no cenário educacional douradense foram pinçadas. Transformações no perfil da comunidade escolar, novas pressões sobre a rede, a intensificação das demandas por atendimento e o tensionamento das práticas profissionais foram produzindo um ambiente em que o serviço de apoio se constituiu como um ponto de atrito.

Nesse contexto, foram se adensando os desvios, resistências e rearranjos que deslocaram o campo de forças e fizeram desse serviço um problema político a ser resolvido. Dessa forma, o presente capítulo tem como objetivo apresentar o enredo político, os atores e as diferentes interpretações que disputaram o palco no processo de construção do cargo de PAPE no município de Dourados-MS.

4.1 Ambientação e Elenco: apresentação do município, da rede de ensino, da produção textual e dos atores da política de Educação Especial de Dourados-MS

Normalmente, as primeiras cenas de um filme dão pistas do universo para o qual o telespectador está sendo convidado. O figurino, as construções, os veículos, os sotaques. Tudo é meticulosamente escolhido para que o público compreenda o contexto em que se passa a história. Uma nave espacial pode indicar uma ficção científica. Botas, chapéus e cavalos, um

filme de velho-oeste. São esses elementos singulares e, por vezes, atípicos que introduzem a ambientação necessária.

Ao narrar o enredo de uma política educacional do município de Dourados-MS, é preciso, também, ambientar o leitor nesse microcontexto, isto é, apresentar o contexto situado com suas características *sui generis* (Ball; Maguire; Braun, 2016). Nesta seção, serão caracterizados o município de Dourados-MS, sua rede ensino, a produção textual da Educação Especial municipal e os atores políticos locais, pertinentes à trama analisada.

a) Características locais

Dourados é uma cidade do interior de um dos 10 estados com menor densidade demográfica do país (IBGE, 2022). É o segundo maior município do estado de MS, com uma população de 243.367 habitantes (IBGE, 2022). Considerada uma cidade universitária, é sede de cinco instituições de Ensino Superior, sendo duas públicas (UFGD e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS) e outras três privadas (Centro Universitário da Grande Dourados – Unigran, Anhanguera e Faculdade da Fronteira Sul – Unifron). Nos últimos anos, tem sido também polo de diversas instituições que ofertam graduações e especializações à distância.

O município possui duas aldeias indígenas, Jaguapiru e Bororó, que abrigam uma população de aproximadamente 15 mil pessoas dos povos Guarani e Terena (Terra Indígena..., 2025, online). Essas aldeias são limítrofes ao perímetro urbano da cidade, de modo que, além das escolas indígenas, estudantes desses povos também compõem o alunado das escolas urbanas da rede municipal.

A cidade também se destaca pela acolhida a imigrantes, sobretudo, venezuelanos e haitianos. Segundo o Relatório Técnico da Secretaria de Estado de Saúde de MS, no período entre os anos de 2019 e 2022, Dourados-MS foi o município que mais recebeu imigrantes no estado, recepcionando 32,47% de todo o fluxo migratório para o MS (Cruz *et al.*, 2022). Estima-se que cerca de quatro mil estrangeiros residem em Dourados-MS, sendo que, por três anos seguidos (2020-2022) a cidade recebeu o certificado MigraCidades, documento concedido pela Organização Internacional para as Migrações, agência da Organização das Nações Unidas (ONU) (De todos os povos..., 2023, online).

b) Características da rede municipal de ensino

Quanto à infraestrutura educacional do município, a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2024, pôde-se compor um panorama das unidades de ensino e

serviços educacionais ofertados pela rede municipal, por localização, como se apresenta na Tabela 1:

Tabela 1 – Quantidade e localização das unidades de ensino municipais e oferta de AEE e SRM

	Urbanas	Rurais		Total	AEE ²⁷	SRM
		Não diferenciadas ²⁸	Indígenas			
Escolas	30	9	7	46	37	36
CEIM	37	2	0	39	9	8
Instituições de ensino				85	46	44

Fonte: elaborada pela autora com dados extraídos do novo painel de Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a). Legenda: AEE – Atendimento Educacional Especializado; SRM – Salas de Recursos Multifuncionais; CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal.

De acordo com o Censo Escolar, em 2024, a rede de ensino municipal era formada por 85²⁹ unidades, sendo 46 escolas, das quais 37 ofertavam AEE e 36, SRM, e 39 Centros de Educação Infantil Municipais (CEIM), estando o AEE presente em apenas nove destes e SRM, em oito. A maior parte das instituições de ensino (67) era localizada em área urbana, enquanto 18 estavam em perímetro rural, sendo sete destas em território indígena. A última escola construída pelo município é de 2010 (No MEC, Marçal..., 2024, online), quando Dourados-MS tinha uma população de menos de 200 mil habitantes (IBGE, 2010).

Em 2024, a rede de ensino municipal teve 31.083 alunos matriculados, dos quais 1.500 eram PEE. A Tabela 2, a seguir, apresenta a distribuição dos estudantes por localização institucional e etapa da Educação Básica ofertada pelo município de Dourados-MS:

Tabela 2 – Quantidade de matrículas, geral e do PEE, na rede municipal de ensino, por localização e etapa da Educação Básica, no ano de 2024

	Urbanas	Rurais		Geral	PEE
		Não diferenciadas	Indígenas		

²⁷ De acordo com o Glossário do Censo Escolar da Educação Básica, “o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é a mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/ Superdotação, público da Educação Especial, devendo a sua oferta constar do projeto pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2025a).

²⁸ Segundo o Glossário do Censo Escolar da Educação Básica, são localizações diferenciadas “terra indígena, área de assentamento ou comunidade remanescente de quilombo” (Brasil, 2025a). Assim, em Dourados-MS, as únicas escolas consideradas em localidade diferenciada são as indígenas, visto que não dispõe de unidades em área de assentamento ou em comunidades quilombolas.

²⁹ Há uma inconsistência entre as quantidades de instituições apresentadas pelo Censo Escolar da Educação Básica e a extraída de lista, com dados de 10/06/2024, que acompanhou o Ofício n.º 1780/2024/DAL/SEGOV/PMD, da Prefeitura de Dourados-MS, constante nos autos da Notícia de fato n.º 09.2024.00006073-4 do MPMS, em que se contam 44 escolas e 38 CEIM.

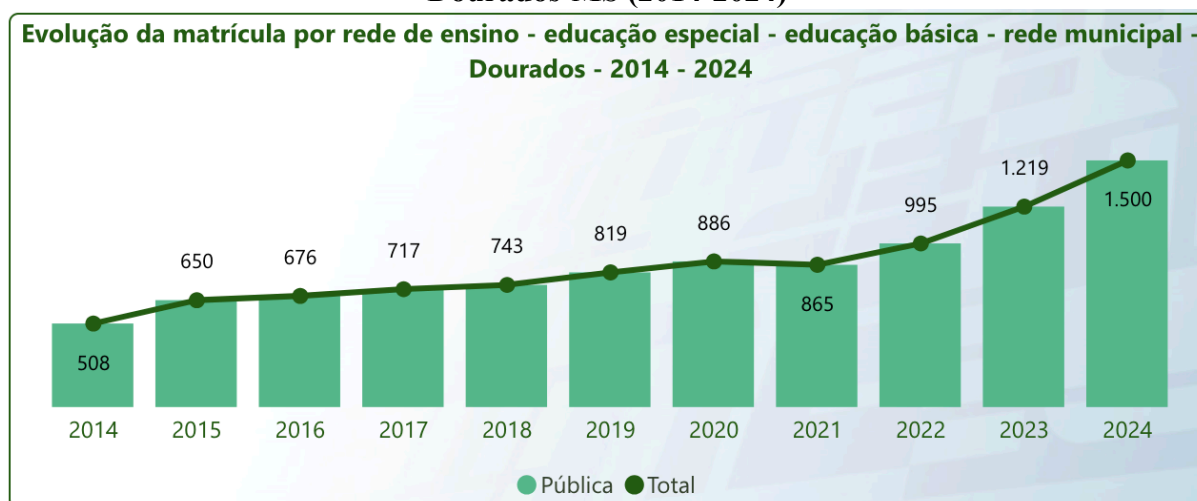
Educação Infantil	8.898	14	3	8.915	402 (4,50%)
Ensino Fundamental	21.959	71	47	22.077	1.093 (4,95%)
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	91	0	0	91	5 (5,49%)
Total	30.948	85	50	31.083	1.500 (4,82%)

Fonte: elaborada pela autora com dados extraídos do novo painel de Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

A rede municipal de ensino de Dourados-MS oferta as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, incluída, nesta última, a modalidade EJA. Ainda conforme os dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a), o Ensino Fundamental público, no município, é compartilhado com a rede de ensino estadual de MS (REE-MS). Por sua vez, a educação pública no Ensino Médio é ofertada apenas pela REE-MS e pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS).

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica (2025), em 10 anos, as matrículas na rede municipal de ensino de Dourados-MS passaram de 26.501, em 2014, para 27.588, em 2019, e, finalmente, 31.083, em 2024. Isto é, houve um aumento gradual de 17,28% no número de estudantes, ao longo desse período. Todavia, em relação às matrículas de alunos PEE, o Gráfico 1 apresenta uma curva de crescimento diferente:

Gráfico 1 – Número de alunos PEE matriculados na rede municipal de ensino de Dourados-MS (2014-2024)



Fonte: Brasil (2025a).

O Gráfico 1 demonstra que, em 2014, Dourados-MS contava com 508 alunos PEE matriculados em sua rede ensino. No decorrer de cinco anos, registrou-se um aumento de

61,22%, em 2019. Ao se observar o número de matrículas em 2024, constata-se que, em 10 anos, o quantitativo de estudantes da rede, praticamente, triplicou, totalizando um aumento de 195,27% (Brasil, 2025a).

Percebe-se, ainda, que, se em 2014 o PEE representava 1,91% do total de discentes da rede municipal, após 10 anos, passou a representar 4,82%. Conforme informações da Prefeitura Municipal de Dourados-MS (Dourados, 2024g), esse crescimento do PEE foi acompanhado de um aumento substancial, também, de educandos com transtornos de aprendizagem.

A Tabela 3, a seguir, foi elaborada a partir dos dados fornecidos pelo município no Ofício n.º 1780/2024/DAL/SEGOV/PMD, acostado aos autos da Notícia de fato n.º 09.2024.00006073-4, e detalha as matrículas de alunos atendidos pela Educação Especial, discriminando os quantitativos de alunos com transtorno do espectro autista (TEA), com outras deficiências e com transtornos de aprendizagem:

Tabela 3 – Número de alunos PEE e de alunos com transtornos de aprendizagem matriculados na rede de ensino municipal de Dourados-MS, em 2024³⁰

	PEE	TEA	Outras deficiências	Transtornos de aprendizagem
Escolas	1156	776	375	648
CEIM	285	249	35	68
TOTAL	1441	1025 (71,13%)	410 (28,45%)	716

Fonte: elaborado pela autora, com base em dados do Ofício n.º 1780/2024/DAL/SEGOV/PMD, juntado aos autos da Notícia de fato n.º 09.2024.00006073-4, referentes ao mês de junho de 2024 (Dourados, 2024g).

Os dados apresentados na Tabela 3 evidenciam uma importante característica da interpretação política local, que é a expansão do público atendido pelos serviços da Educação Especial para além do público estabelecido na legislação federal (Brasil, 1996), ao incluir alunos com transtornos de aprendizagem. Nota-se, ainda, que esse subgrupo é, proporcionalmente, grande e equivale a quase metade do número de alunos atendidos pela Educação Especial municipal. Fica evidente o terceiro espaço na atuação da política local, mencionado por Ball, Maguire e Braun (2016), entre a tradução expressa no texto – que, como se verá a seguir, reproduz o PEE nacional e não inclui alunos com transtornos de aprendizagem – e a prática em sentido estrito, que o amplia.

³⁰ Os quantitativos e somatórios foram transcritos conforme constam no documento de origem. Desta forma, ao somar os alunos com TEA e os com outras deficiências, há uma diferença de seis alunos, em relação ao número total de PEE, para os quais não há explicação no documento, podendo, eventualmente, se tratar de alunos com altas habilidades/superdotação.

Segundo Oliveira, Zutião e Mahl (2020), transtornos de aprendizagem têm origem neurobiológica, cujas dificuldades persistem mesmo após a aplicação de diferentes métodos, sendo os mais recorrentes a dislexia, a discalculia e a disgrafia³¹. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM- V), tais transtornos são caracterizados por prejuízos na leitura, na expressão escrita e na matemática, podendo ser manifestar de forma leve, moderada ou grave (APA, 2014). Ainda que a literatura especializada nos dê pistas, não foram localizados documentos públicos municipais que apresentem a definição de transtorno de aprendizagem considerada pela rede de ensino de Dourados-MS.

Como se percebe na Tabela 3, o número de alunos com TEA na rede tem crescido e, em 2024, supera o quantitativo total de alunos PEE existente no ano de 2019, representando, atualmente, 71,13% desse alunado. Essa característica local destoa do cenário nacional, conforme apontam os dados do Censo Escolar de 2024 (Brasil, 2025a), expressos na Tabela 4:

Tabela 4 – Matrículas na Educação Especial no Brasil, por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, entre 2023-2024

Tipo	2023 (%)	2024 (%)	Crescimento %
Surdocegueira	693 (0,03%)	622 (0,02%)	-10,24%
Cegueira	7.321 (0,35%)	6.857 (0,28%)	-6,33%
Surdez	20.008 (0,98%)	18.561 (0,77%)	-7,23%
Altas habilidades/superdotação	38.019 (1,86%)	44.171 (1,85%)	16,18%
Deficiência auditiva	41.491 (2,03%)	42.440 (1,78%)	2,28%
Baixa visão	86.867 (4,26%)	86.793 (3,64%)	-0,08%
Deficiências múltiplas	88.885 (4,36%)	90.057 (3,77%)	1,31%
Deficiência física	163.790 (8,04%)	167.644 (7,03%)	2,35%
TEA	636.202 (31,24%)	918.877 (38,54%)	44,43%
Deficiência intelectual	952.904 (46,79%)	1.008.009 (42,28%)	5,78%
Total	2.036.180 (100%)	2.384.031 (100%)	17,08%

Fonte: Elaborado a partir do Gráfico 39, da Apresentação com os Principais Resultados do Censo Escolar 2024 (Brasil, 2025a, p. 41).

Os dados do Censo Escolar apontam, no cenário nacional, maior incidência de alunos com deficiência intelectual, seguida dos alunos com TEA. Por sua vez, no município de Dourados-MS, a quantidade de alunos com TEA é maior que o dobro do somatório das demais deficiências, incluindo-se a intelectual. Todavia, mesmo no contexto macro, é evidente que o aumento de alunos com TEA (44,43%), em um ano (2023-2024), no Brasil, foi muito maior que o do público em geral e o de qualquer outra condição do PEE, saltando de 31,24%, do PEE

³¹ Oliveira, Zutião e Mahl (2020) ainda chamam atenção para outros fenômenos neurobiológicos que embora não sejam considerados de aprendizagem podem afetá-la, tais como o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e o transtorno opositor desafiador (TOD).

em 2023, para 38,54%, em 2024, indicando que, em breve, poderá ultrapassar o público com deficiência intelectual.

A representatividade atual das pessoas com TEA e a influência de seus grupos organizados é notória, na política brasileira, e se sobressai aos demais estudantes PEE, culminando em proposições legislativas específicas para esse grupo (Brasil, 2012). Uma proporção tão significativa, em uma rede municipal, de um público que, embora tão diverso, é bastante organizado, influencia diretamente na forma como os atores locais interpretam e atuam a política de Educação Especial.

c) Caracterização da produção textual da política de Educação Especial douradense para o serviço de professor de apoio

O município de Dourados-MS prevê e regulamenta serviços de apoio na classe comum, para o PEE, em documentos específicos, pelo menos desde 2012. Tais disposições textuais, ao se projetarem no tempo, são atravessadas por fios de proveniência que compõem a trama local e auxiliam na compreensão de como a criação de cargos efetivos de professor de apoio se tornou um problema político a ser resolvido nessa rede ensino. Ao analisar esses documentos no tempo, busca-se, nas palavras de Foucault (1979, p. 15), “apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução [do serviço de professor de apoio], mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram”.

Os serviços de apoio na classe comum, em Dourados-MS, até 2022, eram regulamentados por meio de resoluções que, geralmente, dispunham sobre suas modalidades, público do serviço, funções e, por vezes, detalhes quanto à contratação. No Quadro 13, apresenta-se os documentos regulamentadores, as denominações do conjunto de serviços de apoio na classe comum, o público atendido e as funções dos serviços, bem como a figura do professor de apoio, neles prevista, e o público específico para qual era destinada:

Quadro 13 – Disposições regulamentares para o serviço de apoio na classe comum no município de Dourados-MS

Ano	Documento	Denominação do serviço	Público do serviço	Função do serviço	Professor de apoio	Público do professor de apoio
2012	Res. SEMED nº 26/2012	Profissional de Apoio (Professor Itinerante; Tradutor Intérprete de Libras e Guia-intérprete; Professor Auxiliar; Estagiário; Professor Consultor)	Alunos com deficiências e TGD	Produção e adaptação de materiais, seleção de recursos específicos e apoio conforme planejamento do professor regente	Professor Auxiliar	Alunos com TGD

2013	Res. SEMED nº 056/2013	Serviços de Apoio Educacional da Educação Especial (Professor Itinerante; Monitor; Tradutor-Intérprete de Libras)	Alunos com deficiência, TGD, transtornos funcionais específicos e condições específicas de saúde	Mediação das atividades escolares, com apoio em alimentação, higiene e locomoção	-	-
2015	Res. SEMED nº 27/2015	Apoio Educacional (Professor Mediador em sala regular; Professor Itinerante domiciliar/hospitalar; Professor Tradutor-Intérprete de Libras; Professor Intérprete Mediador de Libras; Estagiário)	Alunos com deficiência e TEA	Mediação pedagógica e funcional, atividades lúdicas, apoio em higiene, alimentação, locomoção e adaptação de materiais	Professor Mediador	Alunos com autismo (com laudo, a partir da alfabetização)
2018	Res. SEMED nº 006/2018	Serviços de Apoio Educacional da Educação Especial (Professor Mediador em sala de aula regular; Professor Itinerante domiciliar ou hospitalar; Tradutor Intérprete de Libras; Intérprete Mediador de Libras)	Alunos com deficiência, TEA e condições específicas de saúde	Produção/adaptação de materiais, seleção de recursos, mediação pedagógica e apoio funcional	Professor Mediador em sala regular	Alunos com TEA (com laudo e aval do Núcleo)
2022 (jan.)	Res. SEMED nº 05/2022	Serviços de Apoio Educacional da Educação Especial (AE) (Professor de Apoio Educacional da Educação Especial em sala regular; Professor Itinerante domiciliar ou hospitalar; Professor Apoio Educacional da Educação Especial Bilingue [Libras/LP]; Tradutor Intérprete de Libras; Guia-intérprete)	PEE	Mediação das atividades escolares, apoio funcional e adaptação de materiais	Professor de Apoio Educacional da Educação Especial em sala regular	Alunos com TEA (com laudo e deferimento da SEMED)
2022 (jun.)	Res. SEMED nº 046/2022	Professor de Apoio Pedagógico Educacional (APE): (Professor de Apoio Pedagógico Educacional da EE em sala regular; Professor de APE Itinerante domiciliar/hospitalar; Professor de APE Bilingue [Libras/LP]; Tradutor Intérprete de Libras; Guia-intérprete)	Alunos PEE e com limitações específicas de saúde	Mediação pedagógica, atividades lúdicas, apoio em higiene, alimentação, locomoção e adaptação de materiais	Professor de Apoio Pedagógico Educacional em sala regular	Alunos PEE que comprovadamente necessitam de mediação

Fonte: elaborado pela autora (2025). Legenda: TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento; TEA – Transtorno do Espectro Autista; PEE – Público da Educação Especial.

As disposições regulamentares referentes aos serviços de apoio na classe comum, em Dourados-MS, evidenciam um processo de reconfiguração contínua das nomenclaturas, funções e públicos atendidos entre 2012 e 2022. Essa movimentação normativa revela não apenas ajustes administrativos, mas a própria produção histórica de um problema político: a definição de quem deve apoiar quem e de que maneiras.

Observa-se que, ao longo da década, há uma oscilação entre modelos mais amplos e mais restritivos de compreensão do público e das funções do serviço. Inicialmente, o apoio aparece associado a um conjunto diversificado de profissionais e funções (Dourados, 2012), com ênfase técnico-pedagógica na adaptação de materiais e no suporte ao professor regente. A

partir de 2013, a regulamentação desloca-se para uma perspectiva mais funcional-assistiva, destacando mediações relacionadas a alimentação, higiene e locomoção.

Ao analisar os documentos em retrospecto, tem-se que a categoria ampla de suportes, denominada “Profissional de Apoio”, instituída pela Resolução/SEMED n.º 26, de 10 de maio de 2012, exarada na gestão do Prefeito Murilo Zauith (2011-2016), era contratada temporariamente, após seleção da SEMED, sem critérios claros e sem jornada especificada, havendo, para as funções de professor, preferência na contratação dos docentes efetivos da rede, por meio de suplência (Dourados, 2012, Arts. 17 e 18).

Essa normativa, previa que o Profissional de Apoio deveria atuar junto ao aluno atendido na integralidade de sua jornada – a qual não especificava –, sendo que o cumprimento da hora atividade se daria quando possível, mediante organização da unidade de ensino, para participar dos momentos de planejamento do professor regente (Dourados, 2012, Art. 15, I e §1º).

Para a função de professor de apoio, denominada Profissional de Apoio/Professor Auxiliar, destinada especificamente para alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), requisitava-se formação em Pedagogia ou em outra licenciatura, conforme etapa do Ensino Fundamental, curso ou especialização na área de Educação Especial, de no mínimo 180 horas, e comprovação de experiência na área (Dourados, 2012, Art. 16).

Essa normativa foi revogada no ano seguinte pela Resolução/SEMED n.º 056 de 19 de abril de 2013, que “Dispõe sobre a regulamentação dos serviços de Apoio para a Educação Especial nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS” (Dourados, 2013b). Nesse documento, houve alterações significativas para além da mudança de nomenclatura dos suportes, que ali passaram a chamar “serviços de Apoio Educacional da Educação Especial” (Dourados, 2013b, Art. 1º).

O público atendido pelo serviço também foi ampliado, contemplando, além de alunos com deficiência e TGD, “VII. Aluno com transtornos funcionais específicos acentuados sendo: dislexia; disortografia; disgrafia; discalculia; transtorno de atenção e hiperatividade e transtorno de conduta;” (Dourados, 2013b, Art. 3º) e condições específicas de saúde (Dourados, 2013b, Art. 3º). Essa descrição de diferentes “transtornos funcionais específicos” que qualificariam os alunos para o atendimento especializado pode, eventualmente – para evitar uma leitura anacrônica do contexto local – oferecer indícios da compreensão de “transtornos de aprendizagem” que circula na cultura da rede de ensino.

Tal qual na normativa que a antecedeu, a Resolução/SEMED n.º 056/2013 previa que a totalidade da jornada de trabalho fosse desempenhada junto ao aluno e que o planejamento conjunto se daria quando possível, cabendo à unidade escolar a sua organização (Dourados,

2013b, Art. 13, I e §1º). Todavia, esse documento previa que a função de “Monitor” fosse desempenhada por estagiários de graduação, sem qualquer menção a profissionais cuja formação pudesse caracterizá-los como professores de apoio atuando nesses serviços.

Esse documento foi revogado pela Resolução/SEMED n.º 27 de 03 de dezembro de 2015, que manteve a nomenclatura para o serviço, mas trouxe de volta a figura do professor de apoio. Quanto ao público do serviço e em relação ao documento anterior, substituiu a denominação TGD por TEA – provavelmente, em um movimento de atualização em relação aos documentos e às discussões nacionais – e excluiu os alunos com transtornos funcionais (Dourados, 2015, Art. 3º).

O professor de apoio, ali denominado Professor Mediador, era destinado apenas aos alunos com autismo, mediante laudo médico e a partir da fase de alfabetização (Dourados, 2015, Art. 6º). Ainda que não se possa inferir de modo conclusivo, convém problematizar que tal redução do público do professor de apoio e a exigência de laudo médico para acesso ao serviço especializado pode ter contribuído para o volume crescente de diagnóstico de TEA na rede de ensino, demonstrado na Tabela 3.

As funções desempenhadas transitavam entre pedagógicas – ao contribuir com a produção e adaptação de materiais e seleção de recursos específico, em articulação com o planejamento do professor regente – e atividades de mediação e cuidados individualizados (Dourados, 2015, Arts. 5º e 11).

Um aspecto relevante é que as três resoluções mencionadas dispunham que, na ausência do aluno com deficiência atendido pelo serviço, o profissional deveria permanecer em sala de aula, auxiliando o professor regente (Dourados, 2012; 2013b; 2015). A Resolução/SEMED n.º 27/2015, contudo, introduz um elemento adicional: além de apoiar o professor regente, o Apoio Educacional poderia utilizar esses momentos para adaptar materiais destinados às atividades em sala. O documento ainda enfatiza que “o apoio educacional é para a sala e não para o aluno em questão” (Dourados, 2015, Art. 15).

Essas disposições revelam um movimento pendular na forma de significar o serviço. Em alguns momentos, deixam transparecer uma concepção claramente individualizada, centrada no atendimento direto ao aluno PEE. Em outros, buscam atribuir um caráter mais colaborativo à atuação do apoio, deslocando o foco para o conjunto da turma, possivelmente como estratégia discursiva para afastar o serviço do estigma de prática segregadora. Essa oscilação evidencia tensões e contradições próprias das políticas de inclusão escolar, cuja mudança de paradigmas não se dá forma disruptiva e linear.

Para atuar como Professor Mediador, a Resolução/SEMED n.º 27/2015 exigia formação em Pedagogia ou em outra licenciatura, conforme etapa do Ensino Fundamental, e especialização em de Educação Especial (Dourados, 2015, Art. 18). No documento, não havia menção quanto à carga horária estabelecida e nem mesmo quanto à forma de seleção dos professores de apoio.

Em 2018, durante a gestão da Prefeita Délia Godoy Razuk (2017–2020), a Resolução/SEMED n.º 006 passou a regulamentar os serviços de Apoio Educacional e, simultaneamente, definiu critérios e procedimentos para a contratação dos profissionais. Embora tenha revogado a resolução de 2015, preservou, com ajustes pontuais, a estrutura dos serviços, o público atendido e as atribuições previstas.

A principal alteração recaiu sobre a profissionalização do professor de apoio. O documento exigia formação superior (preferencialmente em Pedagogia), pós-graduação *Lato Sensu* de, no mínimo, 360 horas em Educação Especial, Autismo ou AEE, além de experiência comprovada na Educação nos cinco anos anteriores (Dourados, 2018, Art. 17). Ademais, estabeleceu como procedimento de contratação a entrega de currículo (contendo dados pessoais, acadêmicos e profissionais) acompanhado de Carta de Intenção ao Núcleo de Educação Especial, responsável pela análise e encaminhamento para autorização (Dourados, 2018, Art. 16). Em síntese, a resolução ampliou o espectro de especializações aceitas, incluiu a exigência de experiência docente e formalizou um processo seletivo específico, reforçando o caráter técnico e regulado desse trabalho.

Interessante mencionar que a resolução traz disposições³² que afastam, expressamente, a ingerência das unidades escolares na contratação ou na dispensa dos profissionais do Apoio Educacional (Dourados, 2018), o que pode sugerir que, até então, tais contratações fossem realizadas e administradas, ainda que em parte, pelos gestores escolares. O documento também apresenta os primeiros sinais da compreensão de que o acúmulo de cargos públicos acima de 40 horas seria ilegal, revelando um fio de proveniência das racionalidades locais que, mais

³² Art. 16. O profissional interessado em manter vínculo contratual com o Município para desempenhar funções no serviço de Apoio Educacional da Educação Especial deverá apresentar Currículo (dados pessoais, dados acadêmicos, dados profissionais), anexando para tanto Carta de Intenção, com endereçamento para o Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação para que o mesmo possa fazer a análise e encaminhamento para a titular da pasta autorizar possível contratação.

[...]

Art. 24. A direção das Unidades de Ensino não tem autorização para contratar profissional e estagiário para atuar no serviço de Apoio Educacional da Educação Especial, devendo qualquer interessado respeitar a normatização da presente Resolução.
(Dourados, 2018).

adiante, influenciaria os interesses em disputa na arena política da rede de ensino e, por consequência, as interpretações para o cargo de professor de apoio efetivo de Dourados-MS.

Em 2022, na gestão do Prefeito Alan Aquino Guedes de Mendonça (2021–2024), a SEMED publicou uma nova normativa para os serviços de Apoio Educacional: a Resolução/SEMED n.º 05, de 20 de janeiro de 2022, que revogou a regulamentação anterior (Dourados, 2022e). Embora o documento previsse alguns critérios gerais para a contratação dos profissionais, os procedimentos e requisitos específicos passaram a ser detalhados em instrumento próprio, o Edital n.º 05/2022/SEMED (Dourados, 2022e; 2022b).

Todas as resoluções analisadas até aqui faziam referência à Nota Técnica n.º SEESP/GAB n.º 19/2010 do MEC (Dourados, 2012; 2013b; 2015; 2018), que orientava quanto à presença de profissionais responsáveis por apoiar atividades de locomoção, higiene e alimentação de estudantes público da Educação Especial que não realizam tais ações com independência (Brasil, 2010).

Em suas considerações, os documentos de 2012, 2013, 2015 e 2018 também faziam menção à PNEEPEI (Brasil, 2008b). Por sua vez, a Resolução/SEMED n.º 05/2022, ao definir o público a ser atendido pelos serviços, passou a mencionar, no parágrafo único do Art. 1º, os estudantes considerados público da Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, instituída pelo Decreto n.º 10.502/2020 (PNEE-2020) (Brasil, 2020a).

Esse decreto, contudo, teve vigência efêmera: foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal em 1º de dezembro de 2020 (Brasil, 2020b) e, posteriormente, revogado em 1º de janeiro de 2023, pelo Decreto n.º 11.370, extinguindo-se formalmente a PNEE-2020 (Brasil, 2023a). Ainda que suspensa nacionalmente, suas diretrizes deixaram marcas na normativa municipal, publicada em 2022, revelando como determinados documentos influenciam, produzem efeitos e permanecem como rastros nos documentos locais, mesmo após perderem validade jurídica.

A resolução municipal de 2022, também, considerou, dentre os documentos federais, expressamente, a LBI. Entretanto, o “profissional de apoio escolar”, nela previsto, parece não ter se constituído como um dos serviços de Apoio Educacional municipal, ao menos não com a nomenclatura e conceito legais estabelecidos pela legislação federal (Brasil, 2015; Dourados, 2022e).

O documento regulamentador também previa a atuação de estagiários no serviço. O Art. 6º os denominava “estagiários no Apoio Educacional”, atribuindo-lhes a finalidade de desenvolver competências próprias da atividade profissional e aproximar a formação inicial da

prática escolar (Dourados, 2022e). Entretanto, o artigo seguinte revela um ponto crítico: esses estagiários seriam alocados justamente em turmas onde não houvesse outros profissionais do serviço especializado. Ou seja, atuariam de forma autônoma em atribuições que, no cotidiano escolar, vêm sendo vinculadas ao exercício docente especializado (Dourados, 2022e, Art. 7º).

Embora os estagiários fossem acompanhados pelos professores regentes, a própria existência de um serviço especializado no interior da classe comum sugere que o docente da turma não detém, sozinho, os conhecimentos considerados necessários para atender às especificidades dos alunos PEE. Nessa lógica, coloca-se em questão também sua aptidão para supervisionar o trabalho do estagiário de apoio, já que este atua justamente no campo das demandas tidas como especializadas. Assim, essa previsão normativa produz um movimento de precarização e desprofissionalização do trabalho educativo, ao admitir que funções complexas – de mediação, acompanhamento e organização do cotidiano escolar – possam ser desempenhadas tanto por professores especialistas quanto por trabalhadores em formação inicial para o ensino comum.

O problema não reside em supor que tais tarefas devam ser necessariamente exercidas por especialistas, mas no fato de que a política dilui a fronteira entre formação e trabalho, transferindo responsabilidades institucionais para vínculos frágeis e temporários. Ao equiparar, na prática, o papel do professor de apoio ao de um estagiário, o dispositivo normativo contribui para baratear a força de trabalho, fragiliza a carreira docente e reforça lógicas de gestão que tornam o trabalho educativo mais flexível, instável e menos reconhecido profissionalmente.

A resolução de 2022 apresentava, no Art. 1º, o PEE tal como consta na legislação brasileira (Brasil, 1996) – alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação –, ainda que não reproduzisse sua textualidade (Dourados, 2022e). No entanto, ao especificar o público dos serviços de Apoio Educacional municipal, restringia-o a apenas alunos com deficiências diversas, com TEA ou que apresentassem dificuldade de acompanhamento das atividades curriculares, decorrentes de limitações de saúde, excluindo, portanto, os educandos com altas habilidades/superdotação (Dourados, 2022e, Art. 2º).

Por sua vez, o professor de apoio, ali denominado de “Professor de Apoio Educacional da Educação Especial em sala de aula regular”, era destinado apenas aos estudantes com TEA, conforme disposição do inciso I, do Art. 5º, da resolução³³ (Dourados, 2022e). Mais uma vez,

³³ Art. 5º Fica delimitado o campo de atuação dos profissionais da seguinte forma:

I – O Professor de Apoio Educacional da Educação Especial em sala de aula regular: atuará na turma em que o aluno público alvo da educação especial, com Transtornos do Espectro Autista (TEA) encontra-se matriculado, a partir da fase de alfabetização em sala de aula comum e desde que comprovado por laudo médico e com deferimento pela SEMED/ Educação Especial; (Dourados, 2022e).

percebe-se indícios de que, no decorrer dos anos, o público com TEA foi eleito pela rede de ensino como principal demandante de um serviço considerado como mais especializado e, conseqüentemente, mais capacitado, aumentando a pressão por diagnósticos considerados passaportes, que captam e fixam determinadas singularidades, ao passo que dão acesso privilegiado ao suporte de um professor especialista na classe comum.

Da leitura dos Arts. 5º, 6º e 7º e considerando as especificidades qualificadoras dos demais serviços do Apoio Educacional previstos, tem-se que as funções do Professor de Apoio Educacional da Educação Especial em sala de aula regular e do estagiário eram as mesmas e que o critério de atribuição do serviço era constituído pelo público atendido, que, por sua vez, era residual: os alunos que não demandavam serviço especializado itinerante, bilíngue, de tradução-intérprete ou de guia-intérprete e eram autistas recebiam professor de apoio, enquanto os demais, eram atendidos por estagiários (Dourados, 2022e).

Uma mudança que merece atenção é quanto aos critérios para atribuição de estagiários no serviço que passa a ser justificada pela ausência de determinação legal para atuação dos demais profissionais: “O Estagiário no Apoio Educacional Especializado atuará junto aos alunos público-alvo da Educação Especial em que a legislação não preconiza o serviço de um dos profissionais elencados nos incisos I a VI do art. 1º da presente Resolução [...]” (Dourados, 2022e, Art. 6º, parágrafo único).

A Resolução/SEMED n.º 05/2022 apresentava os mesmos procedimentos e critérios da resolução de 2018 para contratação de serviços de Apoio Educacional, com apresentação de currículo e Carta de Intenção e gerenciamento privativo da SEMED (Dourados, 2022e). Entretanto, destoando das resoluções anteriores, o documento de 2022 dispunha sobre a carga horária dos professores do Apoio Educacional.

O Art. 1º diferenciava a carga horária conforme a etapa e modalidade Educação Básica para qual seriam designados e pela forma de contagem do tempo (o que gera efeitos, na prática, como se perceberá no próximo capítulo): “Parágrafo único: O professor de Apoio Educacional da Educação Especial será contratado com a seguinte carga horária: **24 horas-aula** para atuar do Pré II ao EJA e **20 horas** para atuar do berçário ao pré I” (Dourados, 2022e, Art. 1º, grifo nosso). O documento não apresentava justificativa aparente para a distinção, todavia, pode-se especular que estivesse relacionada a distribuição das séries da Educação Infantil entre os dois tipos de unidade escolar: escolas e CEIM.

Os requisitos para atuação como professor no Apoio Educacional variavam conforme a etapa da Educação Básica: no Ensino Fundamental exigia-se licenciatura, preferencialmente em Pedagogia, enquanto na Educação Infantil a formação deveria ser exclusivamente em

Pedagogia ou Normal Superior (Dourados, 2022e, Art. 16). Quanto aos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, admitia especialização em Educação Especial ou em AEE, todavia, exigia, especificamente, especialização em AEE, para atuar com alunos com autismo (Dourados, 2022e).

A contratação dos profissionais foi regulamentada pelo Edital n.º 05/2022/SEMED, que instituiu um “Cadastro de Reserva para a contratação temporária de profissionais de Apoio Educacional/AE” destinados aos serviços da Educação Especial nas escolas urbanas, do campo e indígenas (Dourados, 2022b). O cadastro destinava-se exclusivamente a contratações temporárias, pelo prazo de um ano, durante o ano letivo de 2022.

O edital também explicitava que o Cadastro de Reserva não possuía caráter classificatório. A seleção ocorreria por análise curricular realizada pelo Setor de Educação Especial da SEMED, com possibilidade de entrevista. Assim, embora formalizado por edital, o processo de contratação baseava-se em critérios marcadamente subjetivos, definidos e conduzidos pelo próprio setor responsável pela política.

É interessante notar que a carga horária prevista no Edital n.º 05/2022/SEMED divergia daquela estabelecida pela Resolução/SEMED n.º 05/2022. Segundo o edital, “a lotação do AE considerado apto para o exercício da função será com carga horária de 25 horas-aula semanais para atuar do Pré I ao EJA e 20 horas para atuar do berçário ao maternal II” (Dourados, 2022b). Observa-se, assim, que o primeiro grupo teve sua carga horária ampliada em uma hora-aula e teve o início de sua atuação estendido para incluir o Pré I. Já no segundo grupo, manteve-se a carga horária anterior e a referência em horas-relógio, mas reduziu-se o intervalo de atuação até o Maternal II.

Para análise do objeto desta pesquisa, também, convém destacar que a Resolução/SEMED n.º 05/2022 manteve a vedação à contratação de “IV- professor titular de 40 horas ou dois cargos públicos” (Dourados, 2022e, Art. 18). Por sua vez, o Edital n.º 05/2022/SEMED, no item 5.1, dentre outros impedimentos, estendeu a proibição à contratação de “V - Professor efetivo de 40 horas independentemente da Rede de Ensino a que está vinculado;” (Dourados, 2022b).

Curiosamente, ao final do primeiro semestre de 2022, a Resolução/SEMED n.º 05/2022 foi revogada e, consequentemente, encerradas as contratações firmadas sob a sua égide. Entrou em vigor a Resolução/SEMED n.º 046, de 09 de junho de 2022, e, em 13 de junho de 2022, foi inaugurado processo de contratação, por meio da publicação do Edital n.º 68/2022/SEMED com validade para o segundo semestre 2022 (Dourados, 2022c). Ao contrário do que ocorria

nas contratações temporárias dos anos anteriores, pretendeu-se estipular critérios para seleção e classificação de professores de apoio.

Nessa nova resolução, os serviços passam a ser nomeados como serviços de “Professor de Apoio Pedagógico Educacional/APE” (Dourados, 2022d). A mudança na nomenclatura parece querer demonstrar que os serviços são atuados por professores. Todavia, manteve-se a atuação de estagiários, nos mesmos moldes das disposições anteriores.

O público e as disposições gerais quanto à atuação dos serviços não foram modificados. Por sua vez, as funções de “mediador nas atividades pedagógicas, na execução de atividades lúdicas, recreativas, adequações e adaptações de materiais, bem como na alimentação, higiene e locomoção” (Dourados, 2022d, Art. 4º) e de contribuir “com a produção, adaptação e adequação de materiais, seleção de recursos específicos, em função das necessidades do educando” (Dourados, 2022d, Art. 6º), também subsistiram a alteração regulamentar. Contudo, quanto à jornada, estabeleceu-se uma carga horária única de 20 horas para o Professor de Apoio Pedagógico Educacional (Dourados, 2022d).

O campo de atuação do “Professor de Apoio Pedagógico Educacional”, anteriormente delimitado ao atendimento de alunos com TEA (Dourados, 2022e), deixou de estar circunscrito a uma deficiência específica e passou a ter como critério as séries da Educação Básica: “atuará na turma em que o aluno público alvo da educação especial, encontra-se matriculado, a partir do Pré I da Educação Infantil, em sala de aula comum e desde que comprovado por laudo médico” (Dourados, 2022d, Art. 7º, I).

Por sua vez, os critérios de exclusão de profissionais para a contratação permaneceram os mesmos da resolução anterior (Dourados, 2022d, Art. 20). No entanto, houve algumas alterações nos requisitos para contratação e para distribuição de professores de apoio. Para além das mudanças na redação dos requisitos para atuar no serviço especializado, em se tratando da Educação Infantil, passou-se a especificar onde esses profissionais atuariam: “a) Professores de Educação Infantil: - Centro de Educação Infantil Municipal – Bebês à Pré-Escola - Escolas Municipais – Pré-Escola” (Dourados, 2022d, Art. 17).

No Ensino Fundamental, os requisitos foram apresentados de forma pouco padronizada: nos anos iniciais, definiu-se a atuação do profissional do 1º ao 5º ano e nas duas fases da EJA, exigindo formação em Educação Especial, Pedagogia ou Normal Superior; já nos anos finais, apenas se listaram diversas habilitações específicas, prevendo-se formação em Educação Especial ou licenciaturas das áreas correspondentes (Dourados, 2022d).

Os demais requisitos eram iguais para todas as etapas, quais sejam: especialização em Educação Especial ou em uma de suas áreas, curso de capacitação de no mínimo 40 horas, na

área da Educação Especial e, a partir de 2017, estar classificado em processo seletivo simplificado (Dourados, 2022d, Arts. 17, 18 e 19). Nessa resolução, deixou-se de exigir especialização, especificamente, em TEA para atuar com esse público, tal qual contava na anterior.

O Edital n.º 68/2022/SEMED, embora mencionasse a Resolução/SEMED n.º 046/2022, trazia disposições que alternavam entre termos da resolução vigente e da resolução de 2015 (Dourados, 2022c). Isto porque, ao tempo em que denominava os serviços como “Professor de Apoio Pedagógico Educacional/APE”, também, nomeava as funções tal qual na Resolução/SEMED n.º 27/2015: “I - Professor Mediador em sala de aula regular; II - Professor Itinerante, domiciliar ou hospitalar; III - Tradutor Intérprete de Libras; IV - Intérprete Mediador de Libras; V - Guia-Intérprete” (Dourados, 2022c, item 2.1.4).

A classificação dos candidatos no processo seletivo se dava por pontuação do currículo, com critérios de desempate e possibilidade de interposição de recurso frente ao resultado, sendo que o item 11.5 do edital estabelecia a observância rigorosa da ordem de classificação (Dourados, 2022c). Os resultados e as convocações se dariam por publicações de editais no Diário Oficial de Dourados.

Além dos impedimentos elencados pela Resolução/SEMED n.º 046/2022, o processo seletivo vedava a realização de dois contratos simultâneos com o mesmo profissional (Dourados, 2022c, item 11.2). A carga horária era a mesma estabelecida pela Resolução/SEMED n.º 046/2022 e a contratação temporária estava condicionada ao segundo semestre do ano 2022.

Em 09 de novembro de 2022, a SEMED publicou novo edital de processo seletivo para as contratações temporárias de professores de apoio, para o ano letivo de 2023, como as mesmas disposições do Edital n.º 68/2022/SEMED (Dourados, 2022a). Por sua vez, a Resolução/SEMED n.º 046/2022 permaneceu vigente até o marco final do recorte desta pesquisa.

Da análise da retrospectiva documental de regulamentações municipais para os serviços de apoio na classe comum, nota-se que o professor de apoio tem sido um personagem frequente no atendimento aos alunos público da Educação Especial, na rede de ensino do município de Dourados-MS, ainda que por um curto período (2013-2015) não estivesse previsto nas resoluções.

Tem-se que a cultura institucional douradense, ao menos desde 2012, abrangia a contratação temporária de professores licenciados, com especialização na área da Educação

Especial, para atuação do serviço de apoio na classe comum. Todavia, essa contratação, até meados do ano de 2022, se dava sem processo de seleção classificatório e critérios claros.

A revisão histórica da documentação político-normativa municipal permite visualizar os fios de proveniência que atravessam a constituição desse cargo: a expansão inicial dos serviços, sua diversificação e posteriores restrições, a prioridade dada ao estudante com TEA como justificativa dominante para o apoio, e a progressiva formalização do professor de apoio como figura central da política. Tais transformações ajudam a compreender como a criação de cargos efetivos não surge como uma mera necessidade administrativa, mas como uma resposta política à forma como a inclusão escolar tem sido significada, disputada e operacionalizada na rede municipal de ensino.

d) Caracterização dos atores da política de Educação Especial local

Uma vez ambientado o leitor ao universo estudado, convém apresentar o elenco principal da trama política que envolveu a criação do cargo efetivo de Professor de Apoio Pedagógico Especializado no município de Dourados-MS, qual seja: o Poder Executivo de Dourados-MS e a SEMED, a CMD, o SIMTED e o MPMS. Embora essas atuações sejam as mais explícitas, ou seja, as que ganharam mais tempo de tela, isso não significa que as interpretações não tiveram influência de outros atores nos bastidores ou em cenas que não entraram na montagem³⁴ que aqui se apresenta.

No ano de 2021, o Governo Municipal foi assumido pela primeira vez por Alan Aquino Guedes de Mendonça (Partido Progressista – PP), um internacionalista e advogado de 36 anos, eleito 24º prefeito da cidade de Dourados-MS para o mandato de 2021-2024 (Prefeito Alan..., 2025, online). Para assumir a pasta da educação municipal, nomeou Ana Paula Benitez Fernandes, professora da rede municipal, diretora de escola desde 2010 (Vereadores..., 2025, online). Ana Paula esteve à frente de todo o processo político para realização do concurso de professor de apoio e permaneceu na pasta até o início de 2024 (Dourados, 2024c), lançando-se candidata a vereadora nas eleições daquele mesmo ano pelo Republicanos. Em seu lugar, foi nomeado, a partir de 1 de março de 2024, Carlos Vinicius da Silva Figueiredo, professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e, até então, Diretor Geral do IFMS, Campus de Dourados (2014-2023) (Dourados, 2024d; IFMS, 2025).

A CMD, até 31 de dezembro de 2024, exercia o Poder Legislativo no município por meio de 19 vereadores, sendo que esse quantitativo foi aumentado, no ano de 2025, para 21.

³⁴ Termo utilizado nas Artes Cênicas para se referir ao processo de seleção e organização das cenas que cria a narrativa e dá sentido à trama.

No ano de 2023, a instituição contava com 19 comissões permanentes, dentre elas, a Comissão de Educação, composta pelo presidente Sergio Nogueira (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB), vice-presidente Tania Cristina da Silva (Progressistas)³⁵ e membro Elias Ishy de Mattos (Partido dos Trabalhadores – PT) (Dourados, 2023a).

De acordo com informações do *site* da CMD, Sérgio Nogueira é pastor batista, formado em Técnico em Agropecuária, Teologia e Pedagogia e é mestre em Ciências da Religião; é membro da Mantenedora da Pestalozzi e já atuou na Mantenedora da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (Sérgio..., 2025, online). Elias Ishy é bacharel em Direito e bancário aposentado; foi presidente do Sindicato dos Bancários e coordenador regional do Comitê de Defesa Popular (Elias Ishy..., 2025, online). Enquanto presidente e membro da Comissão de Educação, esses vereadores protagonizaram atuações importantes do processo político ora estudado.

O SIMTED Dourados-MS representa servidores do magistério e do administrativo educacional da rede municipal e da rede estadual de ensino público básico do município de Dourados-MS e é vinculado à Federação dos Trabalhadores em Educação de MS (FETEMS), em nível estadual, e à Central Única dos Trabalhadores (CUT), a nível federal. Entre os anos de 2021 e início de 2024 foi presidido por Thiago Coelho Silva, professor de História da rede estadual de ensino (Professor..., 2020, online). Em 2023, Thiago foi reeleito para o próximo triênio (2024-2027), com início em 01 de fevereiro de 2024 (SIMTED...2024, online).

O MPMS em Dourados-MS é composto por 17 Promotorias de Justiça, sendo duas Cíveis, nove Criminais, cinco de Interesses Difusos e Coletivos e uma auxiliar. A 16ª Promotoria de Justiça, de Interesses Difusos e Coletivos, é competente para atuar nos feitos e procedimentos referentes à proteção do patrimônio público e social e das fundações. Entre os anos de 2020 e 2024, teve como titular o Promotor Ricardo Rotunno (Comarca..., 2024, online), que esteve à frente dos feitos e procedimentos do MPMS instaurados para apuração de irregularidades nas contratações de professores de apoio pela rede municipal de ensino de Dourados-MS.

Apresentados o cenário e os atores, que comece a trama!

³⁵ Tania Cristina da Silva foi candidata a vereadora nas eleições de 2020 e, embora não tenha sido eleita, figurou na condição de primeira suplente da legenda de seu partido. Com a renúncia da então vereadora Lia Nogueira (PSDB), para assumir o cargo de deputada estadual, Tania foi empossada como vereadora no início do mês de fevereiro de 2023 (Tania..., 2023, online). Apesar de compor a Comissão de Educação, nos dados produzidos por esta pesquisa, não foi identificada atuação da vereadora na política educacional ora analisada.

4.2 Enredo Político Douradense: a emergência de um concurso público para Professor de Apoio Pedagógico Educacional

No ano de 2020, MPMS recebeu, por meio de ouvidoria, denúncias de irregularidades no processo de contratação de professores de apoio da rede municipal de ensino. Dentre as reclamações registradas, estava a Notícia de Fato n.º 01.2020.00001023-9, que comunicava a falta de transparência nos critérios estabelecidos no processo seletivo e a manutenção da contratação dos mesmos profissionais (MPMS, 2020a). Após inúmeras reclamações recebidas, o MPMS instaurou o Procedimento Administrativo n.º 09.2020.00003866-0 para apurar eventual irregularidade na realização de processos de contratação.

O Procedimento Administrativo deu origem a um TAC, assinado pelo município de Dourados-MS, junto ao MPMS, em 20 de outubro de 2021. Os motivos que levaram à assinatura do TAC, ali denominados de considerações, são, em suma: i) que a Constituição Federal de 1988 consagrou o concurso público como princípio fundamental; ii) que esse princípio concretiza o ideal do regime democrático de igualdade de oportunidades para acesso ao serviço público, “além de ser importante instrumento para seleção dos mais capacitados para o exercício da função pública”; iii) que as contratações temporárias visam atender a necessidades transitórias e têm caráter excepcional; iv) que há necessidade de moralização das contratações e nomeações; v) que critérios avaliativos subjetivos não atendem aos princípios da Administração Pública (MPMS, 2021, p. 2-3).

Dentre as obrigações firmadas no TAC, o município de Dourados-MS comprometeu-se a realizar concurso público para a contratação, em caráter efetivo, de 250 professores de apoio da Educação Especial, no prazo de 180 dias (MPMS, 2021). O prazo não foi cumprido pelo ente municipal, porém, no ano de 2023, houve movimentações efetivas com vistas ao cumprimento do ajuste, por meio do envio de Projeto de Lei à CMD, como etapa preparatória para a realização do certame.

Nesse ínterim (2021-2023), o município continuou realizando contratações temporárias de professores de apoio. No início do ano de 2022, editou a Resolução/SEMED n.º 05/2022, e contratou professores de apoio a partir dos critérios estabelecidos no Edital n.º 05/2022/SEMED (Dourados, 2022b). Todavia, em reunião realizada nos autos do Procedimento Administrativo n.º 09.2020.00003866-0, para acompanhamento do cumprimento do TAC, o MPMS entendeu que os critérios estabelecidos para a contratação eram subjetivos e determinou a revogação da resolução e o encerramento dos contratos firmados sob sua égide, ao fim do primeiro semestre

daquele ano. Determinou, ainda, que fosse realizado novo processo seletivo com critérios exclusivamente objetivos, para contratações até a realização do concurso (MPMS, 2022).

O município cumpriu o determinado e, ao fim do semestre letivo de 2022, os contratos foram encerrados (Dourados, 2022d). Para a nova contratação, editou a Resolução/SEMED n.º 046/2022, na qual o professor de apoio é denominado “Professor de Apoio Pedagógico Educacional da Educação Especial sala de aula regular” (Dourados, 2022d). A menção deste documento é relevante, pois, a título de *spoiler*³⁶, sua existência e disposições irão influenciar as interpretações e o enredo político até o fim desta pesquisa.

Apesar de a formulação de políticas, em regra, competir ao Poder Executivo, o Ministério Público, como órgão fiscalizador e defensor “da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis” (Brasil, 1988, art. 127), é incluído no processo criativo político, ante a inércia ou ineficácia do gestor público em promover as políticas necessárias à garantia de direitos, observando aos princípios da Administração Pública.

A atuação do MPMS, como agente externo recorrente na indução de política de educação nas redes de ensino de MS, especialmente na atuação para compelir os gestores a fornecerem professores de apoio em demandas judiciais, tem sido constatada por estudos acadêmicos (Agrelos, 2021; Assis, 2025; Coimbra Neto, 2019). A pesquisa de Agrelos (2021) indicou que, em alguns municípios, a atuação do MPMS e do Poder Judiciário tem se constituído como elemento direcionador da sistemática de apoio em classe comum das redes de ensino. Em um dos municípios investigados, um gestor da Secretaria de Educação relatou que, quando a solicitação dos pais, de professor de apoio para seus filhos, era recusada, eles recorriam ao MPMS e ao Poder Judiciário e sempre obtinham provimento, de modo que a rede de ensino era compelida a fornecer o serviço. Nesse contexto, a gestão de ensino municipal adotou a postura de atender a todas as solicitações pelo serviço, previamente e de forma indiscriminada, visto que, se negados, os pais recorreriam àqueles órgãos públicos (Agrelos, 2021).

A judicialização por serviço de professor de apoio, em MS, também foi identificada por Coimbra Neto (2019), que analisou decisões do Tribunal Estadual de Justiça (TJMS) em relação ao direito à Educação Especial, em 20 ações individuais, que já haviam sido julgadas por juízes de primeira instância e que, naquele momento, tramitavam no tribunal para apreciação dos

³⁶ Termo utilizado nas Artes Cênicas e Literárias para se referir a revelação precoce de uma informação importante da trama, da qual somente se deveria conhecer futuramente e que, eventualmente, poderá comprometer a experiência do espectador.

recursos interpostos. Identificou-se que 13 delas pleiteavam serviço de professor de apoio. Naquele cenário, constatou-se, também, a atuação do MPMS em demandas individuais, por meio de ações civis públicas que, em regra, são destinadas a proteger direitos difusos e coletivos.

Por sua vez, Melo e Kassab (2023), ao investigarem o fenômeno da judicialização da Educação Especial no município de Corumbá-MS, encontraram apenas três ações judiciais, entre os anos de 2009 e 2020, em que se pleiteavam serviços especializados para alunos PEE. Duas delas eram ações civis públicas de autoria do MPMS, em face de instituições de ensino privadas. Contudo, as três demandas judiciais demandavam serviço de apoio na classe comum, o que, somado a outros estudos, pode indicar uma tendência de demanda por esse tipo de suporte no MS.

No caso em tela, a atuação MPMS foi no sentido de compelir o município de Dourados-MS a romper com práticas que favorecem apadrinhamentos políticos e que revelam potencial falta de comprometimento do ente estatal com a garantia dos serviços de AEE, necessários ao processo de inclusão de alunos PEE, uma vez que a contratação de profissionais temporários para o serviço pode ser indício de uma cultura administrativa de provisoriedade da Educação Especial, que ainda não percebe esse alunado como parte permanente do contexto escolar comum.

Dentre os entraves administrativos alegados pela administração municipal para cumprimento do TAC, estava a necessidade de alteração do PCCR, para atualização do cargo de professor especialista da Educação Especial para professor de apoio em sala de aula comum. Dessa forma, o Poder Executivo de Dourados-MS encaminhou à CMD o Projeto de Lei Complementar n.º 02/2023, que visava alterar o PCCR e “adequar, no quadro de docentes do Município, o cargo e atribuições de professor para educação especial” (Dourados, 2023e, p. 1). Neste ato, sustentou que:

[...] ocorre que as atribuições dos 250 cargos indicados na lei, ainda não lotados, estão desatualizadas, posto que o texto legal data de 2007. Considerando que o Município pretende neste semestre finalizar os trâmites legais e administrativos para a realização de concurso público para lotação dos referidos cargos efetivos, imprescindível a adequação da lei às conformidades atuais da educação especial para crianças e jovens com necessidades pedagógicas especiais, a serem supridas por profissionais devidamente habilitados, em sala de aula conjuntamente com o professor titular. (Dourados, 2023e, p. 1).

O Projeto de Lei prevê a transformação do cargo efetivo de “Professor da Educação Especial” – que, embora existente no quadro funcional desde 2007, com previsão de 50 vagas (Dourados, 2007), nunca obteve lotações por meio de concurso público – em “Professor de Apoio Pedagógico Educacional”. De acordo com o texto original do PCCR municipal, o cargo de Professor da Educação Especial tinha como requisito graduação em licenciatura plena e formação na área da Educação Especial. Interessante observar que, tal qual a figura do professor especializado previsto pela Resolução CNE/CEB n.º 02/2001, este personagem local tinha um leque amplo de atuação, dentro e fora da classe comum, como se extrai da descrição ora revogada do cargo:

Professor de Educação Especial Professor de alunos com deficiência auditiva e surdos - Ministrar aulas, para os alunos com deficiência auditiva ou surdez, que estão incluídos nas escolas da rede municipal de ensino e no contraturno, na perspectiva da educação inclusiva. Este serviço constitui um dos atendimentos didáticos pedagógicos para os alunos com surdes (sic), sendo caracterizado como o AEE - Atendimento Educacional Especializado - proporcionando o ensino da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais - como sua primeira língua; Professor de alunos com deficiência física - Atuar junto ao professor regente da sala de aula, como auxiliar nas atividades pedagógicas e nas atividades de aulas práticas aos alunos com deficiência física e com quadro motor complexo e que dependa de um professor itinerante intraescolar; Professor de alunos com deficiência mental - Atuar junto ao professor regente objetivando o atendimento a esse aluno para que possa prosseguir seus estudos. Atende também no AEE - Atendimento Educacional Especializado - oferecido no contraturno; Professor de alunos com deficiência visual - atuar junto ao professor regente da sala de aula onde tiver alunos cegos ou com baixa visão, na transcrição de suas atividades em Braile para a língua portuguesa, para que o professor tenha acesso a escrita e produção deste aluno ou aos materiais em tipos ampliados para o aluno com baixa visão. (Dourados, 2007, Anexo III, revogado).

Ainda que o professor especializado, atuante na classe comum, seja previsto, desde 2001, na Resolução CNE/CEB n.º 2, e o Professor da Educação Especial, desde 2007, no PCCR municipal, uma vez compelido a fornecer, em caráter definitivo, o serviço de apoio de professor especialista em Educação Especial, na sala de aula comum, o município de Dourados-MS também se viu obrigado a recriar estatutariamente esse profissional em sua rede, com atuação exclusiva na classe comum e com as seguintes funções:

[...] o Professor de Apoio Pedagógico Educacional na Educação Especial atuará no ensino regular, onde estão matriculados os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação que apresentam dificuldades significativas no processo de interação, comunicação e de autonomia para a execução das atividades pedagógicas, nas Unidades de Ensino da Rede Municipal, nas etapas da Educação Básica e nas modalidades da Educação Indígena, Educação do Campo e Educação de

Jovens e Adultos. Atuará na sala de aula comum em que encontra-se matriculado aluno Público Alvo da Educação Especial que comprovadamente necessite de mediação. Atuará como mediador nas atividades pedagógicas, na execução de atividades lúdicas, recreativas, adequações e adaptações de materiais, bem como na alimentação, higiene e locomoção, atendendo, quando necessário, individualmente o educando com deficiência que não realiza essas atividades com independência e autonomia. (Dourados, 2023g, p. 4).

Desde 2001, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 previu a atuação de um professor especializado em Educação Especial como profissional responsável por identificar necessidades educacionais específicas, apoiar flexibilizações curriculares e atuar colaborativamente com o professor da classe comum. Contudo, essa figura foi gradualmente ignorada pelas políticas federais posteriores. A partir de 2008, surgem outros personagens do apoio intraclasse em documentos federais – como monitores, cuidadores e profissionais de apoio – produzindo um cenário normativo fragmentado cuja falta de clareza leva as redes de ensino a construírem suas próprias interpretações sobre funções e atribuições.

Desta forma, ainda que nominalmente e da forma como, geralmente, se configura nas redes – trabalhando junto ao aluno e não em colaboração com o professor regente – o professor de apoio não esteja previsto em documentos político-normativos federais, a atuação de um professor especialista em Educação Especial na classe comum tem previsão na resolução do CNE/CEB. Desta forma, pode-se sustentar que a figura do professor de apoio é uma interpretação das redes de ensino, mas que encontra lastro em documento federal (Brasil, 2001a).

A Resolução CNE/CEB n.º 02/2001, embora silenciosamente afastada das agendas federais mais recentes, não foi formalmente revogada e permanece viva no cenário educacional sul-mato-grossense. Na esteira dessas Diretrizes (Brasil, 2001a), a rede estadual de ensino de MS produziu, por exemplo, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação de MS (CEE/MS) n.º 7828/2005, que, além de fazer menção expressa ao documento nacional, em seu Art. 8º, prevê a oferta de serviços de apoio pedagógico especializado nas classes do ensino comum. Entre esses serviços, destaca-se a atuação colaborativa de um professor com formação específica em Educação Especial, em parceria com o professor regente, bem como a disponibilização de outros apoios e recursos que favoreçam a aprendizagem, a locomoção e a comunicação dos estudantes (Mato Grosso do Sul, 2005).

Mesmo após a publicação da PNEEPEI, em 2008, as diretrizes da Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 seguem atravessando documentos mais recentes da rede estadual de ensino. Um exemplo notável é a Deliberação CEE/MS n.º 11.883/2019, que revogou a Deliberação

CEE/MS n.º 7828/2005, para dispor “sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul”.

As primeiras palavras da Deliberação CEE/MS n.º 11.883/2019 explicitam que sua elaboração teve como base a Resolução CNE/CEB n.º 02/2001, dentre outros documentos (Mato Grosso do Sul, 2019). No *caput* do Art. 10 desse documento estadual, observa-se a escolha pela expressão “apoio pedagógico especializado”, conforme a redação da Resolução de 2001, em detrimento do termo “AEE”, consagrado pela PNEEPEI (Nozu; Gonçalves; Fernandes, 2025). Esses movimentos “levam ao questionamento se, no sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, AEE e serviços de apoio pedagógico especializado constituem-se termos sinônimos” (Nozu; Gonçalves; Fernandes, 2025, p. 7).

O documento prevê a oferta de apoio pedagógico na classe comum, por meio de serviços denominados de profissional de apoio, com atribuições de duas naturezas: pedagógica, caracterizada por “metodologias diferenciadas, adequação de recursos e ou outras estratégias que oportunizem o acesso ao currículo”, podendo ser incluídas atividades de alimentação, higiene e locomoção, quando atuante na Educação Infantil ou nos anos iniciais da Ensino Fundamental; e técnica, voltada à “alimentação, higiene e locomoção, dentre outras atividades da mesma natureza” (Mato Grosso do Sul, 2019, Arts. 78 e 79).

A atuação pedagógica se dará por “I – professor com a devida formação, conforme legislação vigente, e formação continuada para exercício de função de natureza pedagógica;”. Por sua vez, o apoio de natureza técnica será atuado por “II – profissional com formação em nível médio, com capacitação para o exercício da função de natureza técnica.” (Mato Grosso do Sul, 2019, Art. 79).

Percebe-se, assim, que professor especializado previsto na Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 – atuante dentro da sala de aula comum – segue sendo uma figura recorrente nas redes de ensino de Mato Grosso do Sul (Agrelos, 2021; Bezerra, 2020; Carpes, 2023; Santos, 2022), em um peculiar fenômeno político de efeito cascata. Em que pese não exista hierarquia legal entre as redes estaduais e municipais de ensino, em MS, o efeito cascata de influência se dá por uma particularidade do contexto situado no empréstimo de políticas (Mainardes, 2006), que se explica, em parte, pelo porte reduzido de muitos municípios, pela presença de profissionais atuando simultaneamente em diferentes redes e pela municipalização recente (ou ainda em curso) do ensino fundamental (Agrelos, 2021).

Agrelos (2021) constatou que as disposições e deliberações da rede estadual de ensino influenciam as decisões das gestões educacionais de alguns municípios da região da Grande

Dourados, bem como as suas interpretações acerca dos serviços especializados da Educação Especial. Neste sentido, o professor especializado da Educação Especial, atuante no apoio em classe comum, é personagem frequente no histórico da política de inclusão escolar estadual (Bezerra, 2020) e permeia – de forma recontextualizada – as interpretações políticas das redes municipais de ensino do MS, como demonstram as pesquisas de Agrelos (2021), Carpes (2023) e Santos (2022).

Os documentos políticos educacionais podem deixar maior ou menor espaço para interpretações dos agentes que atuam nas redes de ensino (Mainardes, 2006). De acordo com Bowe, Ball e Gold (1992), interpretações políticas são processos de disputa, relações de poder que têm como pano de fundo os interesses mais diversos, de modo que, nessa dinâmica, alguns textos são rejeitados ou intencionalmente ignorados.

Nesse sentido, quanto mais prescritivos e articulados, menos espaço há para interpretação e consequentes criações variadas. Por outro lado, a falta de articulação entre os documentos, as omissões e as redações ambíguas forçam os atores a preencherem esses espaços e articularem as disposições – neste processo, omitindo algumas e privilegiando outras –, conforme os fatores contextuais em que estão inseridos (Ball; Maguire; Braun, 2016; Mainardes, 2006).

Assim, ainda que a Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 influencie a política de Educação Especial no município de Dourados-MS, visto que o professor especializado na classe comum tem sido personagem frequente nos últimos anos, a interpretação deste personagem parece distante da previsão normativa federal. Nesse cenário, produz-se a necessidade de recriação, no microcontexto municipal, de uma função já existente (e silenciada) na documentação nacional.

4.3 Co-Protagonista ou Coadjuvante? A (re)invenção do Professor de Apoio Pedagógico Educacional

O Projeto de Lei Complementar n.º 02/2023 foi recebido pela CMD, em 23 de fevereiro de 2023, e levado à votação no dia 13 de março de 2023. Naquele momento, o vereador Elias Ishi, do PT, solicitou vistas do projeto para análise e discussão com a base. Apesar do tempo decorrido entre o recebimento pela Câmara e a sessão de votação, alguns vereadores alegaram que só tiveram conhecimento do documento naquela data. Por sua vez, o vereador Elias Ishi sustentou que, embora conhecesse previamente a matéria submetida à votação, houve tentativas de diálogo com o Poder Executivo para aperfeiçoamento da proposta, contudo, relatou que não

obteve retorno e que, dada a relevância da temática, seria importante o diálogo com a sociedade (Ao Vivo..., 2023, online).

Foi, então, convocada e realizada audiência pública, em 23 de março de 2023, promovida e conduzida pelo vereador Elias Ishi, membro da Comissão de Educação da CMD, cuja mesa contou com a participação do vereador Olavo Sul, do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), da representante do SIMTED professora Me. Kelly Cristina Silva Vieira, da representante do grupo de mães e familiares “Juntos Somos Mais Fortes”³⁷ Solayne Pereira Freitas Xer e do professor e pesquisador Dr. Reinaldo dos Santos, como representante do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD. Convém destacar que nenhum outro vereador de Dourados-MS participou da mesa de debates, embora tenham sido convidados, conforme declarou o vereador condutor da audiência. De acordo com o informado na sessão, embora convidados, o prefeito e a secretária municipal de Educação não compareceram à audiência pública, nem mesmo enviaram representantes (Audiência pública..., 2023a, online).

O vereador Elias Ishi e a dirigente sindical do SIMTED, professora Me. Kelly Vieira, iniciaram suas falas destacando a ausência de diálogo com o Poder Executivo Municipal acerca da proposta de lei. O vereador assinalou que, quando convidado para reuniões na CMD para tratar da temática, o Governo Municipal não enviou representantes. Por sua vez, a sindicalista destacou a realização de reunião paralela no gabinete do prefeito, na véspera da audiência pública, com alguns pais e professores, sem a participação do representante legal da categoria, qual seja, o SIMTED. Tal reunião, segundo Ishi, teve como propósito o esvaziamento da audiência (Audiência pública..., 2023a, online).

A fala de Solayne Pereira Freitas Xer, representante das famílias na audiência pública, escancarou a ruptura no diálogo entre a gestão municipal e os responsáveis por alunos PEE, denunciando práticas de retaliação contra aqueles que se posicionavam publicamente. A leitura do documento do grupo “Juntos Somos Mais Fortes” reforçou esse cenário de enfrentamento, ao relatar um histórico de mobilizações e denúncias junto ao MPMS, nas ruas e nos meios de comunicação. Entre as irregularidades apontadas, destacavam-se a substituição de professores de apoio por estagiários, considerados pelo grupo como despreparados para exercer a função; a exclusão de crianças do ambiente escolar; e retaliações diretas às famílias, que incluíram a suspensão de serviços especializados, situações de constrangimento no atendimento pela

³⁷ De acordo com a representante, o grupo foi criado, via *WhatsApp*, de maneira orgânica, em março de 2022, quando foram negados professores especializados para os alunos da rede municipal desde a pré-escola, nos CEIM, tornando-se, ainda que informalmente, um movimento político na arena local (Audiência pública..., 2023a, online).

SEMED e até o bloqueio de pais ou responsáveis em redes sociais virtuais pelo próprio prefeito (Audiência pública..., 2023a, online).

O grupo denunciou, ainda, a recusa da Prefeitura ao diálogo, diante da tentativa de contribuir com a discussão do Projeto de Lei Complementar n.º 02/2023, que, no seu entender, propunha rebaixar a função do professor especializado a mero mediador do professor regente (Audiência pública..., 2023a, online), como se extrai do seguinte trecho, lido em plenária por Solayne:

Após a tentativa de aprovação da PL n. 02/202 – mais uma vez sem diálogo com a classe e com os pais –, tentamos o contato com o prefeito, mas sem sucesso. Acionada a assessoria do vereador Elias Ishi, tentamos dialogar com a classe de professores que também se mostrou indignada com a postura da SEMED, que, sem discutir, na surdina, tenta aprovar um projeto que altera a função de professor especializado da Educação Especial para mero mediador do professor regente. Fomos, enquanto mães, no dia 21 de março ao gabinete do Presidente da Câmara, Laudir Munareto, e, também, chamamos o vereador Sérgio Nogueira para o debate, uma vez que ambos não se mostraram sensíveis a causa da audiência pública do SIMTED, no dia 20 de março de 2023. Durante a conversa, falaram da possibilidade de falar com o prefeito sobre esse projeto e tentar as melhorias necessárias para essas crianças que estão fora da escola. Porém, não fomos convidadas, enquanto mães, para a reunião que ocorreu no período da tarde do mesmo dia, com o grupo de mães e professores de apoio, que, supostamente, teriam aceitado o que o prefeito havia sugerido. Já fez um ano dessa reunião pública [não está claro a qual reunião se refere] e não temos diálogo e nem avanço, por conta da Prefeitura. Temos crianças sem professor qualificado, fora da escola ou crianças com especificidades, sendo atendidas por estagiários. (Audiência pública..., 2023a, online, 47 min 37 s).

O trecho citado evidencia o esvaziamento dos canais institucionais de escuta e participação, ao relatar a exclusão das mães da reunião decisiva sobre o projeto. A narrativa revela um tensionamento entre escuta pública e decisão política, em que a Prefeitura parece instrumentalizar o processo participativo, promovendo reuniões seletivas e silenciando outros sujeitos diretamente afetados.

Dentre os problemas identificados na proposta do Poder Executivo, estava a carga horária de trabalho de 20 horas semanais. Da fala da representante sindical, tem-se que a proposta do SIMTED era de que o profissional a desempenhar o serviço de apoio na sala de aula comum deveria ser professor especialista, com jornada de 30 horas semanais, considerando que tem o direito e a necessidade de horas para planejamento e preparação de “adequações e adaptações de materiais”, tal qual previsto no projeto de lei. De acordo com ela, como a maioria

dos alunos necessita de apoio constante, a jornada de trabalho prevista na proposta do Executivo (20 horas) seria totalmente exercida em sala de aula (Audiência pública..., 2023a, online).

Vale explicar que, antes mesmo do envio do projeto de lei à CMD pelo Poder Executivo, o SIMTED solicitou reunião com o MPMS para expor as preocupações quanto à forma como o município vinha conduzindo a elaboração do concurso (MPMS, 2023). O alerta não se restringia à ausência de tempo para planejamento, mas, também, destacava que o exercício de 20 horas-relógio em sala de aula equivaleria a 24 horas-aulas, porém, na prática, esses profissionais permaneceriam 25 horas-aulas em sala, gerando uma hora-aula extra por semana. Em Ata de Reunião realizada no dia 9 de fevereiro de 2023, o MPMS consignou:

Pela representante do SIMTED foi trazida a preocupação com o andamento do próximo concurso a ser realizado para a contratação de professor especial, mormente quanto a não verificação da garantia de hora atividade ou o ressarcimento pelo não gozo desta garantia. Atualmente são professores que trabalham 25 horas-aula, porém recebem por 24 horas-aula e não detém qualquer possibilidade de hora atividade para o exercício de seu mister, até mesmo para a realização de relatórios exigidos pelo próprio município. (MPMS, 2023, p. 447).

Questionada pelo Promotor de Justiça acerca do posicionamento da gestão municipal quanto aos problemas expostos, a representante do Sindicato “informou que sequer são recebidas [representantes do SIMTED] pela secretária para tratar do assunto e, por isso, não tem qualquer informação quanto ao entendimento da secretaria sobre tal” (MPMS, 2023, p. 447), evidenciando a falta de diálogo do Poder Executivo com a base, no processo de construção do cargo.

O MPMS solicitou manifestação da SEMED acerca do alegado, bem como cópia do Projeto de Lei que submeteria à CMD. Por meio do Ofício n.º 069/2023/SEMED (Dourados, 2023f, p. 453-454), a SEMED alegou, em suma:

- que o PCCR do município estabeleceu jornada de 20 horas semanais (24 horas-aula) para o profissional de magistério;
- que “o Professor de Apoio Pedagógico Educacional não realiza a preparação e planejamento das aulas, uma vez que estas são responsabilidade do professor regente da sala”;
- que não é possível o gozo de hora-atividade, pois “seria necessária a contratação de professores para os substituírem neste período, uma vez que as crianças público-alvo da educação especial não podem ficar desassistidas”;

- que o “pagamento de 25 horas-aulas impediria a atribuição de aulas complementares em regime de suplência”, o que entende ser um direito do profissional do magistério, visto que, segundo a SEMED, os profissionais do magistério podem exercer no máximo 48 horas-aulas;
- que garantindo o pagamento de 20 horas semanais (24 horas-aula), a SEMED cumpre o previsto em lei e “garante o direito do professor de realizar a suplência, ou até mesmo de assumir um outro concurso como profissional do magistério”.

Percebe-se que a interpretação da gestão municipal, materializada no Projeto de Lei, é permeada por pressupostos e supostos que orbitam a cultura profissional e os documentos da rede de ensino, que vão influenciar as escolhas políticas para construção do cargo, relacionados: à finalidade da chamada hora-atividade, à contratação pela chamada “suplência”, aos limites do acúmulo de cargos com a rede municipal e à necessidade de apoio aos alunos PEE em tempo integral. Esses pontos serão problematizados no capítulo seguinte, pois a sua influência não se restringe ao debate político anterior à criação do cargo.

Todavia, destaca-se, desde já, que o pressuposto de que o aluno PEE, sobretudo o com TEA, precisa ser acompanhado por um mesmo professor de apoio e durante todo o turno escolar circula como um consenso institucional e local, que, ao não ser problematizado, alimenta uma lógica capacitista e limita as possibilidades políticas. Esse entendimento reforça a ideia de que determinados estudantes – quais sejam, o PEE – não podem circular autonomamente pelos espaços escolares, necessitando de tutela constante para convivência em ambiente comum. Esse pressuposto opera a partir de condições históricas que produziram tal expectativa e desconsidera as especificidades dos estudantes, reduzindo-os a diagnósticos e antecipando limites no percurso de escolarização.

Naturalizado, esse pressuposto fixa respostas políticas únicas a necessidades múltiplas e mantém invisíveis outras formas de organizar o apoio que não reproduzam mecanismos de controle e dependência. Somando-se a esse elemento cultural a quantidade de alunos com TEA matriculados e o custo para substituição de professores de apoio nos períodos de hora-atividade, tem-se que, neste contexto, diante da pressão exercida pelo MPMS, a gestão municipal optou pela precarização do serviço docente.

Em audiência, a representante sindical argumentou, ainda, que o Projeto de Lei representava um retrocesso para a Educação Especial douradense, considerando que a lei que se pretendia alterar (PCCR) previa trabalho colaborativo entre o professor da Educação Especial e os professores regentes (Dourados, 2007, revogado), enquanto o Projeto de Lei trazia a figura de um mediador. Isto é, há uma simplificação do trabalho especializado, que acarreta na

sobrecarga dos professores regentes e precariza o serviço ofertado (Audiência pública..., 2023a, online).

Nesse sentido, pesquisas têm indicado que, comumente, os professores que atuam no serviço de apoio não têm tempo destinado ao planejamento e à preparação de material, e que as trocas com os professores regentes³⁸, quando ocorrem, se dão de maneira improvisada, muitas vezes nos corredores das escolas, e os materiais são preparados fora da jornada remunerada (Agregos, 2021; Cordeiro; Selau, 2022; Michelluzzi, 2019).

A Lei n.º 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, estabeleceu, em seu Art. 2º, parágrafo 4º, que, “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Brasil, 2008a). Isto é, no mínimo, um terço da jornada dos professores deve ser reservado para atividades outras que não as exercidas junto aos alunos.

Por sua vez, a interpretação municipal douradense cria exceção à norma federal, aplicável a todos os profissionais do magistério público da Educação Básica, ao negar esse direito aos PAPE, ainda que a própria lei explique a quem esses direitos são aplicáveis:

§ 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência **ou as de suporte pedagógico à docência**, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional. (Brasil, 2008a, Art.2º, grifos nossos).

Destaca-se que o público da chamada Lei do Piso não se restringe ao docente que exerce regência em sala de aula. Do mesmo modo, a lei não especifica as atividades a serem desempenhadas no período da jornada em que o profissional do magistério não interagirá com educandos. Assim, percebe-se que a SEMED faz uma interpretação restritiva de direitos, que não encontra respaldo legal, ao resumir a hora-atividade à preparação e planejamento das aulas.

A compreensão da SEMED, também, não encontra guarida nas disposições do PCCR municipal, que regulamentam a hora-atividade na rede de ensino. O Art. 25 da lei confere o direito à hora-atividade de maneira distinta aos diferentes profissionais do magistério:

Art. 25- Os Profissionais do Magistério Público Municipal e do Magistério Indígena Municipal no exercício de suas funções ficam sujeitos à seguinte jornada de trabalho:

³⁸ Nesta tese, o nome “professor regente” é utilizado para referenciar os professores generalistas (pedagogos) e os de áreas específicas, de modo a diferenciá-los do professor de apoio.

I – docência:

a) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano:

1. A jornada de trabalho de 20 horas semanais será cumprida da seguinte forma: “13 horas e 20 min. em sala de aula e 06 horas e 40 min. de atividades, sendo estas desdobradas em 3 horas e 20 min. na unidade escolar e 3 horas e 20 min. em local de livre escolha do docente”;
2. A jornada de trabalho de 40 horas semanais será cumprida da seguinte forma: 26 horas e 40 min. em sala de aula e 13 horas e 20 min. de atividades, estas desdobradas 6 horas e 40 min. na unidade escolar e 6 horas e 40 min. em local de livre escolha pelo docente;

b) do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano

1. A jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais, considerando a hora-aula de 50 minutos, será cumprida da seguinte forma: 16 horas-aulas em sala de aula e 08 horas-aulas de atividades, desdobradas estas em 4 horas-aulas de atividades na unidade escolar e 4 horas-aulas de atividades em local de livre escolha do docente;”

2. A jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, considerando a hora-aula de 50 minutos, será cumprida da seguinte forma: 32 horas-aulas em sala de aula e 16 horas-aulas de atividades, desdobradas estas em 8 horas-aulas na unidade escolar e 8 horas-aulas em local de livre escolha do docente;

II - Direção Escolar, Secretário Escolar, Supervisão Técnico Escolar ou especializações pedagógicas similares - jornada integral.

II.A - Coordenação pedagógica, Coordenação Pedagógica Indígena:

1. A jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, considerando a hora-aula de 50 minutos, será cumprida da seguinte forma: 32 horas-aulas no exercício da função e 16 horas-aulas de atividades, desdobradas estas em 8 horas-aulas na unidade escolar e 8 horas-aulas em local de livre escolha do servidor;

II.B - Professor coordenador e professor coordenador indígena:

1. A jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais, considerando a hora-aula de 50 minutos, será cumprida da seguinte forma: 16 horas-aulas no exercício da função e 08 horas-aulas de atividades, desdobradas estas em 4 horas-aulas de atividades na unidade escolar e 4 horas-aulas de atividades em local de livre escolha do servidor;

III– Profissional de Educação Infantil na função de Professor de Centro de Educação Infantil, com jornada de 33 (trinta e três) horas semanais.

- a) A jornada de trabalho de 33 (trinta e três) horas semanais será cumprida da seguinte forma: 22 horas em sala de aula e 11 horas de atividades, estas desdobradas 5 horas e 30 min. na unidade escolar e 5 horas e 30 min. em local de livre escolha pelo docente.

§ 1º - A hora-atividade prevista neste artigo corresponde a um tempo remunerado de duração igual ao da hora-aula, de que disporá o Professor e o Coordenador Pedagógico, abrangidos os indígenas e o Profissional da Educação Infantil, em efetivo exercício em sala de aula, nas Unidades de Ensino e Centro de Educação infantil, prioritariamente para preparação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada Unidade Escolar. (Dourados, 2007, Art. 25).

Inicialmente, nota-se que o tempo destinado às atividades extraclasse aos docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano é maior que o mínimo estabelecido no Art. 2º, §4º, Lei n.º 11.738/2008, portanto, uma interpretação extensiva da norma federal.

Outro ponto importante é que a hora-atividade contempla os Coordenadores Pedagógicos, cujas atividades não se dão no contexto da sala de aula.

Ademais, destaca-se que existe um grupo de professores da Educação Infantil com jornada diferenciada de 33 horas semanais, decorrente de concurso realizado pela rede para Profissional de Educação Infantil na função de Assistente Pedagógico da Educação Infantil em que se exigia formação em Pedagogia, mas, tal qual no processo político em análise, não lhes eram conferidas as prerrogativas docentes. Posteriormente, esses servidores foram reenquadrados como profissionais de magistério municipal, com direito à hora-atividade, mantendo-se sua jornada diferenciada (Dourados, 2013a).

O PCCR lista uma série de atividades a serem priorizadas na jornada fora da sala de aula, como a colaboração com a administração da escola, a articulação com a comunidade e o aperfeiçoamento profissional (Dourados, 2007). Desta forma, tem-se que na própria política de educação municipal a hora-atividade não é compreendida como apenas destinada à preparação e planejamento de aula, mas às inúmeras outras atividades inerentes ao magistério, tais como articulação com a comunidade escolar, participação em formações e estudos, elaboração de relatórios, etc.

Contudo, aparentemente, as justificativas e o teor do Projeto de Lei apresentados pela SEMED foram aceitos ou, no mínimo, ignorados pelo MPMS, que, nos autos do Procedimento Administrativo n.º 09.2020.00003866-0, não mais adentrou no mérito das especificidades do cargo. Da análise dos autos ministerial, percebe-se que o objetivo final do MPMS era a cessação de contratações precárias fora das hipóteses legais, de modo que as questões atinentes às configurações do cargo e eventuais problemas de ordem trabalhista não foram apreciadas, naquele momento.

Diante da previsão legal, questiona-se: sob qual fundamento a lei que garante um terço de hora-atividade não seria aplicável a esses professores de apoio? Seriam eles uma espécie de professores de segunda categoria? Novamente, pode-se perceber indícios da cultura de provisoriedade que permeia tais serviços, tendo em vista que, mesmo em um contexto de efetivação contratual dos profissionais que atuam no serviço de apoio, por meio de concurso público, sua dinâmica de trabalho ainda se situa na improvisação e precariedade.

A percepção quanto à cultura administrativa de provisoriedade da Educação Especial é reforçada pelo disposto no Art. 75.B, do Projeto de Lei:

[...] na ocorrência de insuficiência de alunos especiais para absorver a oferta e o desenvolvimento das atribuições funcionais dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional, a Secretaria Municipal de Educação poderá realocar

os servidores para aproveitamento nas unidades de ensino da rede, conforme demanda e habilitações profissionais, de modo a não ficarem ociosos no Município. (Dourados, 2023g, p. 2).

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu Art. 41, parágrafo 3º, que “extinto o cargo ou declarada a sua desnecessidade, o servidor estável ficará em disponibilidade, com remuneração proporcional ao tempo de serviço, até seu adequado aproveitamento em outro cargo” (Brasil, 1988). Logo, a disponibilidade e o aproveitamento de servidores, quando suas funções se tornam desnecessárias, são medidas adotáveis a todo funcionalismo público e não há razão jurídica que justifique tal previsão específica para os professores de apoio, visto não ser um padrão aplicado na descrição de outros cargos. Entende-se, dessa forma, que, dentre os fatores contextuais que influenciaram a proposta política do Poder Executivo de Dourados, há indícios de que a cultura de provisoriedade da Educação Especial na escola regular teve papel relevante na criação do cargo.

O Projeto de Lei Complementar n.º 02/2023 também traz concepções que desqualificam o trabalho docente e a formação pedagógica, ao conferir funções que precarizam a atuação do profissional professor, quando lhe são atribuídas atividades não contempladas pela sua área de formação e especialização, como, em alguns casos, o apoio diferenciado “na alimentação, higiene e locomoção, atendendo, quando necessário, individualmente o educando com deficiência que não realiza essas atividades com independência e autonomia” (Dourados, 2023g, p. 4).

Em sua fala na audiência pública, o professor Dr. Reinaldo dos Santos, da UFGD, destacou os problemas existentes na proposta legislativa apresentada, pois, ao mesmo tempo em que o município de Dourados-MS avança no sentido de constituir a carreira dos professores de apoio, apresenta um Projeto de Lei com concepções ultrapassadas e que, intencionalmente ou não, confunde as figuras de professor e profissional de apoio, sem que seja possível saber se “é para diminuir a carga horária ou se é para não ter a hora atividade” (Audiência pública..., 2023a, online).

O professor salientou que o uso de termos como “mediador” pode, eventualmente, ter o propósito de descaracterizar a atividade de magistério desempenhada pelo professor de apoio, o que gera reflexos em relação aos direitos desses profissionais. Segundo ele, o grande problema é que a proposta “chama de professor, mas o rebaixa para mediador e junta dois em um, ou seja, paga um salário para fazer duas funções”. Finalizou ao enfatizar que, da forma como a proposta legislativa foi apresentada, irá prejudicar a qualidade da educação da rede municipal de Dourados-MS (Audiência pública..., 2023a, online).

A pesquisa de Agrelos (2021) indicou que, na maioria dos municípios da região da Grande Dourados, os professores de apoio também eram responsabilizados pelas atividades de suporte físico aos estudantes, como transporte, alimentação e higiene. Todavia, a LBI prevê um profissional para executar, especificamente, tais atividades, qual seja o profissional de apoio escolar (Brasil, 2015, Art. 3º). Vê-se, portanto, no município de Dourados-MS, um processo histórico de bricolagem da função do professor especializado previsto na Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 (Brasil, 2001a), com as do profissional de apoio escolar criado pela LBI (Brasil, 2015), com vistas ao barateamento de mão de obra.

Questiona-se, então: se o argumento para negativa do direito à hora-atividade consiste no fato de que, ao não ministrar aulas, o professor de apoio teria sua atividade de magistério descaracterizada, o que justificaria a contratação de professores para o serviço, sobretudo, quando lhe são conferidas funções não inerentes à docência? Além da intenção de cortar custos, especialmente em um cenário crescente de alunos diagnosticados com TEA, o Poder Executivo municipal parece interpretar o serviço de apoio na sala de aula comum como atividade de cuidado, mas optou por manter um profissional da educação especialista no serviço porque sua substituição poderia ser impopular.

Nesse sentido, pesquisas como a de Silva, Cabral e Souza (2016) evidenciam que esse profissional é amplamente valorizado pelos familiares no contexto escolar douradense. Mesmo que, muitas vezes, seja compreendido de forma imprecisa em relação às funções previstas nos documentos municipais, o professor de apoio é percebido por esses familiares como fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem de seus filhos. Essa percepção se intensifica diante da sensação de desamparo que atribuem ao cenário em que apenas o professor regente teria de responder, sozinho, às demandas de toda a turma (Silva; Cabral; Souza, 2016).

Após a realização da primeira audiência pública, em que tais problemas na proposta governamental foram discutidos, o vereador Sergio do Nogueira, líder da base governista e responsável pela apresentação do projeto na Casa Legislativa, convocou nova audiência pública, intitulada “Educação Especial e Inclusiva: Deveres, Direitos e Competências do Professor Regente e do Professor de Educação Especial”, com o objetivo de “ouvir a sociedade para discutir sobre o Projeto de Lei Complementar da Educação Especial – o PLC 1/23 (2), de autoria do Executivo” (Audiência pública..., 2023b, online).

A audiência foi realizada no dia 29 de março de 2023 e, novamente, não contou com a presença da secretária municipal de Educação e de representante do prefeito municipal. Nesse evento, os problemas existentes na proposta governamental foram corroborados pelos convidados que compuseram a mesa, sobretudo pelo convidado como membro técnico da

Secretaria de Estado de Educação de MS, o professor Me. André Gustavo Garcia Bruno (Audiência pública..., 2023b, online).

O professor Me. André Gustavo Garcia Bruno destacou a importância de diferenciar as figuras de professor de apoio e do profissional de apoio, que classificou como sendo o grande nó de interpretação a ser desfeito no que tange à política que Dourados-MS pretendia instituir. Enfatizou que “o professor de apoio pedagógico especializado trabalha realizando adaptações razoáveis dentro do espaço da classe comum. Ele medeia o processo de ensino/aprendizagem [...]”, enquanto “o profissional de apoio vai trabalhar com condutas adaptativas”, que são as de “higiene, alimentação, medicação, controle de comportamento autoagressivo. [...] São coisas completamente diferentes das que o professor de apoio pedagógico faz na classe comum”. Destacou, ainda, que esses serviços não se confundem e são coexistentes, quando necessários (Audiência pública..., 2023b, online).

Nos microcontextos locais, as políticas assumem enredos peculiares, considerando a gama de atores e fatores contextuais envolvidos no processo criativo político. Seguindo a metáfora teatral, tem-se que o enredo da política de PAPE, em Dourados-MS, foi induzido pelo MPMS e, posteriormente, assumido pelo Poder Executivo. Estabelecido o enredo do concurso público, atores disputaram para oferecer sua criatividade na interpretação da trama, todavia, a direção e o protagonismo foram assumidos pelo mesmo ator, qual seja o Poder Executivo Municipal, cuja interpretação prevaleceu, apesar das possibilidades apresentadas por outros atores, as quais, aparentemente, não foram sequer consideradas. Tal interpretação parece estar permeada por fatores contextuais (Ball; Maguire; Braun, 2016), tais como atuação de agentes externos, restrição orçamentária, cultura de provisoriedade dos serviços da Educação Especial e não reconhecimento do professor de apoio como professor de fato.

Isso porque, em que pese as manifestações dos representantes do SIMTED, dos trabalhadores, dos familiares e da comunidade acadêmica, que participaram das audiências públicas, nas quais foram evidenciadas as fragilidades acima expostas, não houve qualquer modificação na proposta do Poder Executivo e o Projeto de Lei Complementar n.º 02 (Dourados, 2023g) foi aprovado na íntegra e culminou na Lei Complementar n.º 456, de 23 de maio de 2023 (Dourados, 2023d).

Ato contínuo, em 21 de junho de 2023, a Prefeitura Municipal de Dourados-MS publicou convocação para concurso público, por meio do Edital n.º 01/2023/PMD, com 250 vagas para cargo de PAPE, com jornada de 20 horas semanais (Dourados, 2023c), como demonstra a Figura 2, extraída do exordial do certame:

Figura 2 – Número de vagas e carga horária do concurso para Professor de Apoio Pedagógico Educacional do município de Dourados-MS



ANEXO II						
QUADRO GERAL DE VAGAS						
Grupo Profissional	Cargo	Quant. de Vagas	Carga Horária	Distribuição das Vagas		Remuneração Inicial
				AC	PcD	
Nível Médio	Assistente Administrativo	50	30h	45	5	R\$ 2.077,31
Nível Superior	Enfermeiro	6	30h	5	1	R\$ 5.370,08
	Fonoaudiólogo	6	30h	5	1	R\$ 5.370,08
	Psicólogo	9	30h	8	1	R\$ 5.370,08
II - Grupo de Apoio a Gestão Educacional - Gestor de Ações Educacionais	Assistente Social Educacional	5	30h	4	1	R\$ 5.370,08
	Psicólogo Educacional	5	30h	4	1	R\$ 5.370,08
I - Carreira Profissional do Magistério Municipal - Professor	Professor de Artes	16	20h	14	2	R\$ 3.136,08
	Professor de Apoio Pedagógico Educacional	250	20h	225	25	R\$ 3.136,08
	Professor de Língua Inglesa	28	20h	25	3	R\$ 3.136,08
TOTAL DE VAGAS		375		335	40	

AC: Vaga reservada para Ampla Concorrência / PcD: Vaga reservada para pessoas com Deficiência.
 Obs: Os servidores (enfermeiro, fonoaudiólogo e psicólogo), quando investidos em cargos com exercício de atribuições, nas Unidades Básicas de Saúde e nas Farmácias Municipais das UBS, terão carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, nos termos dos arts. 62, X, e 77, II, da Lei Complementar 310, de 29 de março de 2016.

Fonte: Edital n.º 01/2023/PMD (Dourados, 2023c, p. 22).

A Figura 2 apresenta o quadro geral de vagas do concurso público em que consta, dentro da categoria “Carreira Profissional do Magistério Municipal – Professor”, o cargo de PAPE, com 250 vagas no total – sendo 225 para ampla concorrência e 25 reservadas às pessoas com deficiência –, com remuneração inicial de R\$ 3.136,08³⁹ e carga horária de 20 horas semanais. Interessante mencionar que o salário inicial estabelecido é idêntico ao dos demais cargos de professores, para a mesma carga horária, contudo, para estes não é exigido nenhuma especialização em nível de pós-graduação, como requisito de ingresso no cargo, tal como para o PAPE.

Quanto às atribuições, a Figura 3, extraída do edital de abertura do certame, demonstra que foram reproduzidas na íntegra tal como constam no PCCR (Dourados, 2007), após a alteração legislativa:

³⁹ Equivalente à, aproximadamente, 2,3 salários mínimos vigentes (R\$ 1.320,00).

Figura 3 – Descrição do cargo de Professor de Apoio Pedagógico Educacional do município de Dourados-MS


melhoria do desempenho profissional; participar de projetos que envolvam a comunidade escolar; estabelecer com a coordenação pedagógica, recursos didáticos e propostas metodológicas, necessárias ao desenvolvimento do processo educacional, considerando o desempenho dos alunos e suas especificidades; promover ações que estimulem os alunos na utilização de recursos disponíveis para a melhoria da qualidade de ensino; promover palestras para os alunos sobre temas relevantes para a educação integral e de cidadania; participar do conselho didático pedagógico, do conselho escolar e da Associação de Pais e Mestres.
Cargo: Professor de Apoio Pedagógico Educacional
Atribuições: Atuar no ensino regular, onde estão matriculados os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação que apresentam dificuldades significativas no processo de interação, comunicação e de autonomia para a execução das atividades pedagógicas, nas Unidades de Ensino Municipais, nas etapas da Educação Básica e nas modalidades da Educação Indígena, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos. Atuar na sala de aula comum em que se encontra matriculado aluno Público Alvo da Educação Especial que necessite de mediação, comprovada por laudo médico. Quando necessário, atuar como mediador nas atividades pedagógicas, na execução de adequações e adaptações de materiais, atividade lúdicas, recreativas, bem como na alimentação, higiene e locomoção, atendendo, individualmente o educando com deficiência que não realiza essas atividades com independência e autonomia.

Fonte: Edital n.º 01/2023/PMD (Dourados, 2023c, p. 24).

O certame foi realizado em 2023 e teve seu resultado homologado em 15 de dezembro daquele mesmo ano (Dourados, 2023b). Em 8 de janeiro de 2024, o gestor municipal publicou o Decreto “P” n.º 1.392 para nomear exatos 250 candidatos para o cargo (Dourados, 2024b).

Todavia, o enredo do PAPE douradense ganhou um *plot twist*⁴⁰ digno de uma obra *blockbuster*⁴¹, pois, após a nomeação e posse dos 250 candidatos aprovados no concurso, como servidores efetivos, o município, consoante ao seu histórico de contratações precárias para a área, chamou, pelo menos, 300 candidatos aprovados no concurso para firmarem contratações temporárias como professores de apoio (Dourados, 2024f). Isto é, realizou 300 contratos precários para professores de apoio, utilizando a lista de aprovados no concurso público como critério de seleção.

Do ponto de vista administrativo, tal fato indica que a demanda municipal pelo serviço é muito maior que o número de vagas criadas para o cargo efetivo, o que, por sua vez, pode indicar a perpetuação de uma cultura administrativa de provisoriedade da Educação Especial e que a criação dos 250 cargos efetivos e a realização do concurso público, ao que parece, constituíram mero cumprimento burocrático das obrigações firmadas em TAC.

Porém, quando observado, também, pelo prisma do princípio da educação inclusiva, constata-se a gravidade de uma política de Educação Especial caracterizada por práticas segregadoras e individualistas que pouco contribuem para escolarização desse alunado – tendo

⁴⁰ Termo utilizado pelas Artes Cênicas e Literárias para indicar uma reviravolta inesperada no enredo.

⁴¹ Livro, filme, exposição ou outro objeto cultural que atinge grande popularidade ou sucesso.

como *locus* privilegiado do aluno com deficiência o fundo da sala de aula (Fraga, 2017; Freitas, 2013; Picolini, 2019; Prado, 2016).

O processo para efetivação dos professores de apoio em classe comum poderia significar um passo importante para a ampliação e a melhoria dos suportes à inclusão escolar no município de Dourados-MS, ao incluir em seu quadro de servidores profissionais com a formação necessária para a instituição de metodologias colaborativas – fosse essa a proposta adotada –, cujas potencialidades tem sido apontadas pela literatura (Mendes, 2006; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014; Costa et al., 2023).

O ensino colaborativo ou coensino consiste em uma metodologia inovadora em que dois professores, o da educação geral e o da Educação Especial, trabalham em conjunto e são corresponsáveis pelo desenvolvimento de um currículo que atenda às necessidades de todos os alunos, somando os conhecimentos técnicos e dividindo o planejamento, a apresentação, a avaliação e o manejo da classe, visando à melhoria do ambiente de aprendizagem (Costa et al., 2023). Uma proposta muito mais próxima a do professor especializado na classe comum, previsto na Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 (Brasil, 2001a).

Todavia, nota-se que a atualização dos serviços de Educação Especial, assim como o atendimento de anseios da sociedade e das demandas escolares não estavam na agenda do Poder Executivo local, visto que a constatação da necessidade e a iniciativa política para criação do cargo efetivo não tiveram origem no ente estatal responsável. Pelo contrário, o gestor público foi compelido pelo MPMS à adoção de tais medidas e, durante esse processo, não privilegiou o diálogo plural com a comunidade interessada e as propostas científicas e atualizadas para o serviço de apoio em classe comum, apresentadas em audiência pública.

Nesse cenário, observa-se que a gestão municipal focou em atender estritamente à obrigação estabelecida no TAC, sem necessariamente priorizar a melhoria contínua da política educacional. Isso porque o Poder Executivo Municipal levou à votação uma proposta desatualizada para criação do cargo de PAPE, sem amplo debate com a sociedade, quanto às suas atribuições e condições de trabalho. Apesar da vontade política da gestão municipal e mesmo sem a participação de seus representantes, os debates foram realizados no âmbito da CMD, porém as proposições e objeções não foram consideradas, visto que não resultaram em qualquer alteração na lei aprovada.

A emergência do cargo de PAPE pode ser compreendida como uma resposta contingente a um problema político que foi sendo produzido, e não simplesmente identificado, no interior das políticas educacionais locais (Bacchi, 2012). Esse problema emerge da confluência de diferentes racionalidades e culturas profissionais e políticas que passam a

representar a inclusão escolar como uma questão a ser resolvida prioritariamente por meio de serviços de apoio na classe comum, operados por especialistas em Educação Especial. A essa representação somam-se as exigências jurídico-administrativas da gestão pública, especialmente a necessidade de regularizar vínculos e formas de contratação em conformidade com o princípio constitucional do concurso público.

Assim, o concurso não aparece como um evento neutro ou meramente técnico, mas como um ponto de emergência no qual se articulam disputas, saberes e normatividades, produzindo um cargo que busca estabilizar tensões entre inclusão, interesses de segmentos específicos e legalidade administrativa. Nessa perspectiva, o PAPE não resolve um problema previamente dado, mas materializa uma determinada forma de interpretar a inclusão escolar e o trabalho docente, ao mesmo tempo em que silencia outras possibilidades de atuação e organização das políticas de apoio.

Os processos de interpretação política são moldados por fatores contextuais diversos – como recursos disponíveis, concepções dos formuladores, culturas institucionais e pressões externas – que conferem singularidade a cada atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016). A criação do cargo de PAPE, em Dourados-MS, pode sinalizar um avanço na valorização desses profissionais, enquanto categoria. No entanto, traz consigo concepções e condições que podem mitigar suas potencialidades enquanto suporte à inclusão escolar, especialmente diante da negação de direitos próprios do magistério e da possível redução de seu papel docente pela sua qualificação como mediador, além da falta de ações capazes de promover a cultura colaborativa na organização da gestão das salas de aula.

A propósito, tal como um *cliffhanger*⁴² do enredo político, convém problematizar: o que seria “mediação”?

⁴² Recurso de roteiro em que a história termina deixando um “gancho” de suspense ou de curiosidade a ser respondido em uma sequência, quer seja livro, filme ou episódio. Neste trabalho, será objeto de problematização nos capítulos seguintes.

5 SEGUNDO ATO: CLICHÊS DO MULTIVERSO POLÍTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MUNICIPAL DE DOURADOS-MS

O mundo cinematográfico, em 2023, foi impactado pela brilhante película dos diretores Daniel Kwan e Daniel Scheiner, *“Tudo em todo lugar ao mesmo tempo”*, vencedora do Oscar de Melhor Filme, naquele ano. A obra de ficção científica caótica tem como heroína a imigrante sino-americana Evelyn Quan, que precisa enfrentar, simultaneamente, inimigos em diferentes realidades, visto que cada escolha em sua vida resultou em um novo universo alternativo.

Semelhantemente, Ball (1994) sustenta que, ao analisar uma política educacional, se faz necessário entender que ela não existe em vácuo institucional; outros problemas e demandas concorrem para entrar em cartaz e múltiplos palcos ou arenas são ocupados simultaneamente. Tal qual em um filme de multiverso, cada escolha política estabelece novos palcos – ou reinaugura antigos – em que os atores precisam performar ao mesmo tempo, ainda que contracenando com elencos diferentes.

Sob essa perspectiva, a realização do concurso público, no ano de 2023, pode ser compreendida não como um evento linear ou meramente administrativo, mas como um ponto de emergência, no sentido genealógico do termo. A emergência não designa uma origem essencial ou planejada, mas o momento contingente em que forças heterogêneas se cruzam e tornam possível o aparecimento de algo que poderia ter sido diferente (Foucault, 1979).

Nesse caso, a realização do certame marca a emergência do PAPE efetivo na rede municipal de ensino de Dourados-MS, resultante da confluência entre interesses profissionais, políticas que passaram a priorizar o apoio na classe comum, exercido por especialistas em Educação Especial, e as exigências jurídico-constitucionais da administração pública relativas à regularização dos vínculos por meio do concurso.

Embora demarque a existência desses profissionais no quadro funcional da rede de ensino, aparentemente, a emergência de um concurso público foi apenas um “ato” na trama do serviço de professor de apoio na classe comum, no município de Dourados-MS, visto que a prática de contratações precárias para a função subsistiu à realização do certame. Apesar de haver indícios de maior lisura no processo de seleção, considerando o aproveitamento da lista de aprovados no concurso, a quantidade de profissionais contratados sugere uma demanda maior pelo serviço, sobretudo por ser o único tipo de serviço de apoio na classe comum disponível.

Com a realização do concurso e a contratação de um elenco fixo, novos problemas, novos atores e novas atuações – alguns bastante clichês – entraram em cena. Certos

desdobramentos foram prenunciados durante o processo de criação do cargo e, nessa nova arena em que figuram servidores estatutários, torna-se inevitável a sua inclusão no roteiro e a disputa pela interpretação.

Contudo, o processo político é semelhante a um espiral em que, antes mesmo que uma demanda se encerre, novas demandas surgem e passam a circular em paralelo, em um movimento contínuo, mas irregular, de modo que não é possível paralisar tudo para que se conserte o que, eventualmente, deu errado.

Assim como as erupções vulcânicas apenas revelam, mas não adormecem as transformações geológicas correntes no subsolo, os processos de disputa política subsistiram ao concurso público. Enquanto a lava jorrava, isto é, a contratação de professores de apoio efetivos produzia efeitos, disputas políticas continuaram a ser atuadas, tal como o magma fervilhante na crosta terrestre.

Desta forma, neste capítulo, pretende-se examinar as repercussões, as arenas e os interesses que compuseram a cena política, após a nomeação de PAPE, no município de Dourados-MS. Nesse sentido, a criatividade municipal na criação do cargo resultou em efeitos de, ao menos, duas ordens: uma relacionada à atuação dos professores de apoio efetivos; e, concomitantemente, outra relacionada à manutenção de contratos temporários de professores de apoio em um contexto em que existiam candidatos aprovados em concurso, com expectativa de serem nomeados.

A partir de dados produzidos em entrevistas com membros da SEMED e do SIMTED e em documentos oriundos de procedimentos do MPMS, instaurados no ano de 2024, buscou-se apresentar os problemas e desafios surgidos no contexto da atuação de professores de apoio estatutários na rede municipal de ensino e da constituição de um novo grupo interessado na política, qual seja os aprovados fora das vagas do concurso, bem como problematizar os pressupostos e as dimensões contextuais que influenciaram as interpretações na condução das demandas.

5.1 Demandas de um Elenco Fixo

Foram realizadas entrevistas com o SecSEMED, com a RepSEMED, com PresiSIMTED e com a RepSIMTED para compreender os problemas surgidos após a contratação de professores de apoio efetivos, nos termos estabelecidos no PCCR e no Edital de Abertura do certame.

Esta seção descerra-se com a análise do nível de participação de cada entrevistado no processo político. Na sequência, são enfatizadas as propostas defendidas, inicialmente, pelo SIMTED e pelo Poder Executivo de Dourados-MS e a busca de pistas acerca dos atores que participaram da sua elaboração, para então identificar os problemas a serem gerenciados pela rede de ensino, pós-concurso, e as alternativas que estavam sendo pautadas nos debates.

5.1.1 Quem Escreveu o Roteiro? Participação no processo político de criação do cargo efetivo

O SecSEMED assumiu a pasta em 1 de março de 2024, isto é, após a realização do concurso e com as primeiras nomeações e posses já concretizadas. Antes de assumir o posto, não acompanhou de perto o processo político: “porque os profissionais concursados entraram em fevereiro e eu cheguei em março. Eu não acompanhei a concepção do concurso, mas soube depois, porque eu precisava tomar pé” (SecSEMED, 2024).

No processo de elaboração do cargo, o sindicato promoveu discussões com a base, realizou manifestações na mídia local e participou de reuniões, na tentativa de evitar que a proposta do Executivo fosse encaminhada e aprovada da forma como foi:

Nós fomos para a Câmara e seguramos esse concurso por três meses, mostrando o que estava errado. E os vereadores sabiam, o prefeito sabia, o sindicato de educação sabia, todo mundo sabia. Eles [os vereadores] falavam assim: “mas a gente tem que votar, porque estão falando para a gente votar com a base”. [...] Como os vereadores que estão ali para nos representar não olham o problema que isso iria causar? (RepSIMTED, 2024).

Conforme os entrevistados do SIMTED, esta entidade defendia um concurso com jornada de 30 ou 33 horas, pois entendia que o professor de apoio “colaborava com as atividades – não em montar uma atividade, mas em adaptá-las conforme a necessidade daquela criança – e precisava de hora atividade” (RepSIMTED, 2024). Segundo a representante, a proposta da instituição foi construída “a várias mãos. A gente ia para as pessoas da universidade, elas liam e diziam: ‘está bom assim’. Mas, a nossa proposta não passou”.

Por sua vez, a proposta do Executivo Municipal, aparentemente, visava manter o *status quo* da política educacional, sem realizar uma reestruturação mais profunda do serviço especializado – com exceção da exigida alteração no tipo de vínculo contratual. “O que o gestor entendia? Que continuaria dando o atendimento, só mudaria de contrato para efetivo, porque eles entendiam que era dessa forma” (RepSEMED, 2024).

Nesse cenário, o SIMTED já alertava para os problemas relacionados à jornada de 20 horas, proposta pelo Executivo, com base nas experiências acumuladas pela rede. De acordo com a RepSIMTED, o concurso anterior para intérpretes de Libras⁴³, que previa essa mesma carga horária, já havia produzido distorções trabalhistas. O PresiSIMTED, por sua vez, relatou que a própria secretária municipal teria atuado para enfraquecer a proposta sindical junto à base docente:

São forças políticas. [...] O governo sempre quer economizar, ele tem uma concepção e trabalha principalmente na perspectiva de potencializar a aplicação de recursos. [...] E aí foi uma guerra, porque a própria secretária começou a influenciar os professores que já estavam [na rede], dizendo: em “um concurso de 33 horas, vocês não vão conseguir dobrar a carga horária. Vocês terão apenas o concurso de 33 horas”. (PresiSIMTED, 2024).

Contudo, ainda que alguns professores da rede tenham sido persuadidos a apoiar a proposta da gestão, sob o argumento de viabilidade de acúmulo de carga horária, observa-se que essa influência política não se reverteu, necessariamente, em sucesso no concurso público. Considerando a amostra de professores entrevistados, nota-se que aqueles que hoje ocupam o cargo efetivo de PAPE não necessariamente pertenciam ao grupo que apoiava a proposta da SEMED. Isso indica que os interesses manejados durante a elaboração do cargo podem não ter se traduzido em efetivação funcional, revelando uma possível dissonância entre os processos de convencimento político e os desfechos do certame.

O SecSEMED (2024) ponderou que não havia um direcionamento claro da política federal para os serviços de apoio em classe comum e que essas discussões estavam ocorrendo no MEC, naquele momento, com a composição de grupo de trabalho para regulamentar o profissional de apoio escolar. Em sua leitura, a construção do cargo de professor de apoio, em Dourados-MS, “foi tudo de uma reflexão muito aqui de dentro do grupo”.

A afirmação do SecSEMED (2024), ao situar a criação do cargo como resultado de uma reflexão “de dentro do grupo”, inscreve-se em um contexto federal marcado por lacunas e indefinições do MEC quanto aos serviços de apoio na classe comum. No entanto, em um regime de federalismo cooperativo, tais fragilidades da política nacional, embora dificultem a

⁴³ Em 2016, o município de Dourados-MS realizou concurso público para o cargo de professor, na função de “Professor Intérprete”, com carga horária de 20 horas, a quem, dentre outras atividades, competia ministrar aulas e “planejar, avaliar, elaborar materiais, pesquisar e divulgar conhecimentos da área” (Dourados, 2016). No certame foram ofertadas duas vagas para o cargo, mas, no decorrer dos anos, foram nomeados sete professores intérpretes (RepSIMTED, 2024). A esses professores não era conferido o direito à chamada hora-atividade e, por atuarem integralmente junto aos alunos em sala de aula, a jornada ultrapassava as 24 horas-aulas previstas no PCCR (Dourados, 2007), o que foi objeto de judicialização pelo grupo. Todavia não obtiveram provimento judicial (RepSIMTED, 2024).

organização local, não eximem o ente municipal de sua corresponsabilidade na condução eficiente da política educacional. As lacunas federais operam como condicionantes do processo, mas não como justificativa para soluções improvisadas ou pouco articuladas, uma vez que estados e municípios são chamados a traduzir, de modo responsável e consistente, as diretrizes gerais em políticas que garantam o direito à educação inclusiva em suas redes de ensino.

Apesar dos alertas e dos antecedentes já conhecidos, a gestão municipal manteve o modelo adotado no concurso anterior. Conforme destacou a RepSIMTED, mesmo diante dos problemas trabalhistas enfrentados pelos intérpretes de Libras, efetivados sob as mesmas condições, os erros foram reiterados: “já havia outro concurso antes com as falhas, então, quem estava na SEMED já sabia dos erros. Não foi uma coisa nova. [...] Já havia sete pessoas concursadas e elas estavam com problemas trabalhistas” (RepSIMTED, 2024).

Antes mesmo do envio da proposta do Executivo à CMD, o sindicato alertou ao Ministério Público quanto aos problemas que a interpretação que se estava construindo causaria:

Nós levamos no Ministério Público um ofício mostrando todas as falhas que teria nesse concurso, se fosse dessa forma. Quem nos atendeu falou assim: “mas não tem nada publicado”, mas respondi, “nós já estamos mostrando para vocês que vai ter os mesmos erros [concurso de intérprete de Libras]. São questões trabalhistas: é o professor que vai trabalhar uma aula de graça, é o professor que não tem hora atividade. Precisa ter um olhar”. [...] “Se o concurso sair dessa forma, como é o outro, como estão dizendo que vai sair, vai sair errado”. Então, precisa ter o concurso? Precisa. Não dá para esse profissional estar a vida toda trabalhando de forma precária, mas precisa ter as garantias. O Ministério Público sabia disso e o concurso aconteceu. (RepSIMTED, 2024).

Nos bastidores, percebeu-se, também, a atuação de grupos organizados de familiares de alunos com autismo. Segundo a RepSIMTED (2024), no município há dois grupos fortes nesse seguimento, a Família Azul e um outro grupo não formalizado. Em suas palavras:

A Família Azul participou das reuniões na SEMED. Foram três ou quatro mães que participaram lá. E esse outro grupo de mães, que é um grupo mais independente, [...] estava com a gente no grupo das mães. [...] Esse da Família Azul apoiou a SEMED e o grupo – eu não sei se elas têm um nome – apoiou os professores. [...] [O grupo Família Azul é] bem próximo do Sérgio Nogueira [vereador líder da base governista, na época], então não nos apoiaram. (RepSIMTED, 2024).

Da análise geral dos relatos, tem-se que a interpretação que prevaleceu na construção do cargo de PAPE teve como base a própria cultura institucional. Isto é, as mudanças no cargo

de professor de apoio foram impulsionadas pela exigência do MPMS de que os vínculos contratuais se dessem consoante aos preceitos constitucionais. Nesse cenário, não se buscou o aprimoramento da política, mas o estrito cumprimento dessa obrigação, mantendo o serviço tal qual vinha sendo executado. Nesse passo, também, não se considerou que a contratação de profissionais efetivos traz consigo demandas que, normalmente, não são suscitadas por trabalhadores sem estabilidade contratual.

Por outro lado, o sindicato, diante da perspectiva de que o modo como os professores de apoio seria efetivado determinaria os rumos da política de Educação Especial local nos próximos anos, exerceu resistência, buscando antever os problemas, sobretudo os trabalhistas, e denunciá-los. Todavia, o alerta e a contraposta apresentada não foram acolhidos pela gestão municipal, visto que uma carga horária maior implicaria em maior custo.

No movimento de contra resistência governamental, os interesses financeiros dos possíveis candidatos ao concurso público, sobretudo professores especialistas que já trabalhavam temporariamente na rede de ensino, materializados nas corriqueiras acumulações de cargos de magistério, foi utilizado como instrumento de influência para receber apoio da base. Tal como sustentam Bowe, Ball e Gold (1992), os textos políticos, geralmente, baseiam-se em apelos populistas, ainda que, como no presente caso, amparados em pressuposto equivocado, como o de que as acumulações de cargo se tornariam ilegais pela somatória das jornadas.

Assim, observa-se que a política que deu origem ao cargo de PAPE, para além da lógica de barateamento da força de trabalho docente por parte da Administração Pública, foi também sustentada por conflitos de ordem econômica no interior da própria categoria profissional. Nesse contexto, prevaleceu aquilo que, em tese, se apresentava como mais vantajoso financeiramente, pela possibilidade de acumulação de dois cargos públicos, em detrimento tanto da qualidade de vida do trabalhador quanto do fortalecimento e da qualificação do serviço especializado ofertado.

5.1.2 Chamados ao Palco com Personagem Confuso, sem Ensaio e com Cenas Estendidas

Após a posse dos PAPE, problemas foram surgindo no contexto da prática, demandando atuação da gestão educacional municipal. Se o processo de criação do cargo foi marcado pela falta de diálogo do Poder Executivo municipal, na época, a identificação das fragilidades e a

busca por soluções se deu por medida, aparentemente, mais democrática, por meio da constituição de um grupo de trabalho (GT).

O GT foi criado pelo município de Dourados-MS por meio do Decreto n.º 3.064, de 23 de maio de 2024, para “tratativas sobre ações relativas aos Professores de Apoio Pedagógico Educacional da Educação Especial referentes ao Concurso Público Edital n. 001/23” (Dourados, 2024e, Art. 2º). Foram convidados representantes de diversos seguimentos, quais sejam: Departamento de Recursos Humanos da SEMED; Setor de Educação Especial; Diretoria de Ensino; SIMTED; departamento jurídico da SEMED; PAPE; professores intérpretes de Libras; professores regentes; coordenadores; UFGD; Escolas Indígenas, e; Serviço de Atendimento e Orientação Pedagógica (SAOP) (Dourados, 2024e). Após cinco encontros, o GT apresentou um relatório ao Gestor da SEMED (GT, 2024).

A seguir, serão expostas as principais complicações e controvérsias identificadas, pelo GT (GT, 2024), na atuação dos PAPE efetivos, quais sejam: horas extras, atribuições e hora-atividade.

a) Horas extras

O primeiro problema surgiu logo com a entrada em exercício dos PAPE e tem natureza bastante objetiva, que é a realização de horas extras semanais, decorrentes da carga horária estabelecida no concurso em horas-relógio, quando convertida em horas-aula. Como explicou o PresiSIMTED (2024):

O nosso concurso é em hora-relógio, em 20 horas-relógio, você transforma essa hora-relógio em hora-aula, vira 24 horas-aula, que é de 50 minutos. Esse é o cálculo feito. [...] Esse profissional atende 25 horas [aula] e, geralmente, um professor comum atende 24 [horas-aula], então esse profissional já trabalha uma hora de graça. [...] Na escola, são 5 dias com 5 aulas por cada dia, então isso dá 25 [horas, na semana].

Nos termos do PCCR, hora-aula é o padrão de tempo estabelecido, didaticamente aproveitável pelos estudantes, para distribuição dos componentes curriculares, cuja duração é de 50 minutos (Dourados, 2007, Art. 2º, XVIII). Por sua vez, a conversão da carga horária do professor em horas-aula é preconizada pelas disposições do Art. 25, que trata da jornada de trabalho. Da leitura das alíneas do inciso I deste artigo, tem-se que, para docentes, uma jornada de 20 horas semanais, conforme o relógio, é convertida em 24 horas-aula de 50 minutos, assim como 40 horas equivalem a 48 horas-aula.

Conforme expôs o SecSEMED (2024), “nós tivemos casos de dar o horário [de encerramento da jornada de trabalho] e o professor levantar e ir embora. E deixar a criança lá”. Nota-se que, nesse novo cenário em que os profissionais são efetivos, a extrapolação da jornada passou a criar não somente problemas de ordem trabalhista, mas na própria dinâmica escolar.

Vale ressaltar que essa hora extra gerada semanalmente não era novidade na rede, pois, nos contratos temporários firmados em 2022, a jornada era a mesma (Dourados, 2022d; 2022b). Da análise do Edital n.º 05/2022/SEMED, que regulamentou as contratações no início do primeiro semestre de 2022, tem-se que a carga horária atribuída ao professor de apoio seria de “25 horas-aula semanais para atuar do Pré I ao EJA e 20 horas para atuar do berçário ao maternal II” (Dourados, 2022b, 4.1). Todavia, se comparado à Resolução/SEMED n.º 046, expedida em junho do mesmo ano, tem-se que a jornada dos contratos foi alterada para 20 horas (Dourados, 2022c, Art. 2º, parágrafo único).

De acordo com a RepSIMTED (2024), a alteração ocorreu para que os profissionais pudessem fazer a “dobra”. Contudo, naquele contexto de fragilidade contratual, os processos de resistência do trabalhador eram inibidos, ante a possibilidade de retaliação, sendo esta uma das facetas nefastas da cultura de precarização na Administração Pública. A estabilidade no serviço público, como ressalta Mello (2023), é uma garantia institucional contra perseguições e retaliações, especialmente em contextos de conflito ou resistência. Sua ausência, como no caso dos contratos temporários, fragiliza o trabalhador e limita sua capacidade de enfrentamento à precarização e à exploração.

Esse problema, também, tem como pressuposto a interpretação político-institucional, expressa no parágrafo único, do Art. 6º, da Resolução/SEMED n.º 046/2022, de que o professor de apoio deve acompanhar o aluno PEE durante todo período em que este estiver na escola, isto é, durante as 5 horas-aula diárias (Dourados, 2022d).

Nota-se que a norma inferior, juridicamente, e anterior à alteração no PCCR tem limitado as possibilidades de interpretação do cargo criado por lei, neste caso, resultando em violação das normas estatutárias, pela extrapolação da jornada. Outrossim, o pressuposto de que o aluno PEE precisa estar acompanhado do professor de apoio durante toda a jornada escolar não parece ter sido contestado nas discussões do GT, pois é tido como verdade na cultura dos profissionais, dos representantes sindicais e da comunidade escolar.

b) Atribuições

Quanto aos entraves identificados na constituição do cargo de professor de apoio, o GT apontou a incompatibilidade existente entre as atribuições descritas no PCCR e as atribuições

constantes na Resolução/SEMED n.º 046/2022, que regulamenta os serviços de PAPE e que permanece vigente, deixando amplo espaço para interpretação.

A Lei n.º 118/2007, após alteração decorrente da Lei Complementar n.º 456/2023 que criou o cargo de Professor de Apoio Pedagógico Especializado, prevê, no Anexo III, que o profissional

[...] atuará como mediador nas atividades pedagógicas, na execução de adequações e adaptações de materiais, atividade lúdicas, recreativas, bem como na alimentação, higiene e locomoção, atendendo, individualmente o educando com deficiência que não realiza essas atividades com independência e autonomia. (Dourados, 2007).

Como já demonstrado no capítulo anterior, o Poder Executivo de Dourados-MS fez constar nas atribuições do cargo de Professor de Apoio Pedagógico Especializado a polissêmica função de “mediador”. Como se extrai da fala da RepSEMED (2024), esta função de mediação era interpretada como o processo de orientar o professor regente quanto às ferramentas adequadas para a aprendizagem do aluno PEE:

Dentro daquilo que você, professora, planejou, ele, enquanto especialista, faria essa leitura: “de fato, isso aqui condiz, atende à demanda do aluno”. Vê que é só escrito? “Vamos usar o visual, que no visual ele te dá mais respostas”. Então, o especialista entraria dessa forma, para colaborar nessa atividade planejada, [para dizer] se de fato corresponde ao que ele [necessita]. Então, eu vejo assim: “ah, ele teria que planejar e produzir todo esse material”, temos que pensar que esse aluno faz parte daquela turma. Ele é aluno daquela professora, daquela turma que ela é responsável. Se ela está fazendo um planejamento para os demais, ela tem que pensar que aquele aluno que está ali faz parte, precisa ter esse mesmo conteúdo, mas de uma forma específica, atendendo à necessidade individual. (RepSEMED, 2024).

Essa interpretação do termo mediação parece ser compartilhada pelos membros do GT (GT, 2024). Todavia, a ideia de mediação, no texto legal, é acompanhada de “execução de adequações e adaptações de materiais”, não restando claro no documento o que significaria mediar na execução e adaptação de materiais. Executar é um verbo complexo que pode envolver diferentes níveis e etapas. Por sua vez, mediar implica em atuar no meio de algo complexo. Desta forma, mediar na execução de algo implica no próprio fazer em conjunto.

Por seu turno, a Resolução/SEMED n.º 046/2022, ainda vigente, prevê que o professor de apoio “contribuirá com a produção, adaptação e adequação de materiais, seleção de recursos específicos, em função das necessidades do educando” e que essas atividades devem ser executadas “em conformidade com o planejamento elaborado pelos professores dos diversos componentes curriculares do ensino regular” (Dourados, 2022d, Art. 6º).

O termo “contribuirá”, utilizado na resolução, deixa em aberto as possibilidades de interpretação, visto que a atitude de contribuir, também, pode se dar em variadas formas e níveis. Todavia, a interpretação do GT parece ser no sentido de que essa contribuição do professor se dá na forma de execução de fato, necessitando, “em muitos casos, ter acesso com antecedência ao planejamento dos professores regente e de áreas, para que assim possa contribuir com a produção atuar de forma colaborativa com os demais profissionais da educação” (GT, 2024, p. 3, grifo no original).

O GT frisou que a Resolução/SEMED n.º 046/2022 permanece vigente e, diante da suposta incompatibilidade com o PCCR, indicou a necessidade de “reformulação dos documentos que regem as funções deste profissional, com o objetivo de rever e definir qual é a atribuição do professor de apoio” (GT, 2024, p. 3).

Há neste caso uma possível falha de hermenêutica jurídica na interpretação da aplicação das normas. A Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro (LINDB – Decreto-lei n.º 4.657/1942) estabelece parâmetros objetivos para análise de compatibilidade de normas. Neste sentido, o §1º, do Art. 2º, prevê que a lei posterior revogará a anterior quando dispor expressamente, quando for com ela incompatível ou quando se propor a regular integralmente a matéria de que tratava a norma precedente. Por outro lado, não verificada a incompatibilidade, as normas, precedente e posterior, devem ser interpretadas como complementares (Brasil, 1942, Art. 2º, §2º).

Desta forma, se o Art. 6º da Resolução/SEMED n.º 046/2022 é incompatível com a função e as atribuições estabelecidas pela Lei Complementar n.º 456/2023, há a revogação tácita daquele dispositivo e, eventualmente, de outros que dispuserem em contrário a nova norma, sobretudo pelo critério de competência. A competência para legislar sobre cargos municipais é do Poder Legislativo, podendo o Poder Executivo emitir resoluções para regulamentar os serviços do município, observando a legislação.

c) Hora-atividade

O terceiro problema identificado decorre da interpretação quanto à necessidade de hora-atividade. Segundo o GT, os professores de apoio “buscam estratégias, organizam relatórios, portfólios e diário de bordo. Atuam, quando necessário, nas adequações e adaptações dos conteúdos, atividades e avaliações, escolha de materiais que facilitem o processo ensino/aprendizagem” (GT, 2024, p. 3), todavia, não dispõem de tempo remunerado para o exercício dessas atividades. Afirmou, ainda, que essa situação gera disparidade entre os cargos de professor de apoio e demais professores.

A interpretação da gestão do termo mediação, como exposto anteriormente (RepSEMED, 2024), parece implicar na não necessidade de realização de planejamento pelo professor de apoio, visto que esse seria de responsabilidade do professor regente ou de área. Porém, como demonstrado, a Resolução/SEMED n.º 046/2022 prevê que esse profissional contribuirá na produção, adaptação, adequação e seleção de recursos (Dourados, 2022d). Embora a resolução não fale de planejamento, exige do professor de apoio ações que, aparentemente, demandam um tempo não disponível em sala de aula para realizá-las.

Esta falta de clareza gerou embates, considerando as exigências do contexto da prática, em que muitos professores de apoio planejavam e faziam adaptações em seu horário de descanso, em um processo de intensificação e precarização do trabalho docente que será melhor explorado nos capítulos seguintes. De outro lado, alguns casos não demandavam esse tipo de suporte, possibilitando o exercício da função de mediação, tal como entendida pela SEMED, quando da elaboração do concurso. Neste contexto, o SecSEMED (2024) expôs que o maior problema enfrentado naquele momento era relacionado às atribuições dos professores de apoio. Segundo ele,

Hoje nós temos crianças que têm um professor de apoio [...], mas não há uma questão cognitiva. Ela está lá com um professor pós-graduado em Educação Especial para fazer alimentação por sonda. Não é esse o profissional. Não deve ser esse profissional. [...] Na minha leitura, hoje na rede, nós temos diversos casos que, em tese, deveria ser um técnico de enfermagem ou um cuidador... [Às vezes] a criança só precisa ser deslocada na cadeira de rodas, ela se desenvolve tranquilamente. Então, hoje temos um professor pós-graduado para empurrar a cadeira de rodas.

Da fala do gestor, tem-se que o nó da questão parece residir no fato de a política de serviços de apoio na classe comum do município ter se resumido na figura do professor especialista em Educação Especial, sem que se considerasse as necessidades dos alunos. A rede estava atribuindo professor de apoio para todo aluno com laudo de deficiência. Todavia, esses educandos apresentam necessidades específicas, o que implica diretamente nas atribuições a serem exercidas pelos profissionais que os acompanham e, consequentemente, na necessidade ou não de hora atividade. Ademais, a medida administrativa demonstra uma perspectiva capacitista, visto que nem todo estudante com deficiência demanda serviços especializados, sobretudo de um professor de apoio.

Essa é a questão. Quando a decisão foi tomada, de que o professor de apoio faz tudo isso – na minha leitura, uma decisão equivocada... Mas agora, se eu tivesse mais tempo para poder fazer, seria ramificar os atendimentos de acordo

com a necessidade e aí criar outros contratos ou concursos específicos de profissionais que atendam a demanda. (SecSEMED, 2024).

A contratação de professores especialistas implica na atribuição de direitos que, por lei, foram garantidos aos profissionais de magistério e, naquele momento, essa parecia ser a interpretação do novo gestor da pasta da Educação Municipal:

Quando a decisão do município é escrever professor de apoio, já se deu um sinal positivo para dizer: “é um professor, trate-se como um professor”. E, ao mesmo tempo, é professor, mas não tem hora-atividade. É professor, mas a carga horária estabelecida não preenche a carga horária total que a criança precisa estar na sala de aula e a pessoa precisa estar do lado. Falhas, que, na minha perspectiva, são questões básicas que deveriam ter sido levadas em consideração e não foram. (SecSEMED, 2024).

Percebe-se, na fala do SecSEMED, um pressuposto das ponderações políticas e que implica, inclusive, na avaliação das possíveis soluções para os problemas, qual seja, a concepção de que o papel do especialista na classe comum é de “um para um” e que deve estar o tempo todo ao lado do aluno. Em outra perspectiva, a RepSEMED reconheceu os benefícios da cooperação entre professores, generalista e especialista, diante da própria realidade escolar em que o professor regente não dá conta da diversidade de uma sala de aula com mais de 20 alunos:

Eu acho que aí há uma grande falha nacional, porque você achar que o professor vai dar conta de toda a diversidade que tem na sala de aula. É loucura, porque não dá conta. E você ter um profissional ali do seu lado que pode contribuir com você e você não aproveitar dessa mão de obra especializada, porque não tem política pública para isso, também é uma coisa tão sem nexos. Eu entendo que tem crianças que precisam só mesmo do mediador, só mesmo da questão da higiene, da locomoção, porque não tem nenhum problema cognitivo, não tem nenhuma dificuldade de aprendizado, mas tem as outras que não. [...] Por isso que eu acho que existe uma falha, eu acho que quem está lá no MEC, lá em cima, estudando, trabalhando e falando, não conhece a realidade, a nossa base, não conhece a nossa realidade. Nunca foi em uma escola [classe] que, por exemplo, tem seis crianças laudadas. Esse professor vai dar conta dos vinte e tantos [...] e vai dar conta de todo o mundo? “Você é professora, você tem que dar conta de todo o mundo”. Eu sou um profissional especialista, vou ficar só olhando? Só cuidando da locomoção? Por que não vou trabalhar nessa [inaudível]? É a minha especialidade, eu me formei para isso. [...] Então, eu acho que o MEC precisa [...] ir em uma escola, olhar qual é a realidade, quais são as problemáticas. Por que o professor precisa de um outro professor para estarem juntos? Você não tem conhecimento de tudo. (RepSEMED, 2024).

Nesse cenário, o GT apontou que a solução para esse problema demandaria estudos mais detidos quanto aos impactos financeiros para o município e eventuais prejuízos aos estudantes.

Para esclarecer, expôs as possibilidades levantadas nas reuniões, bem como os desafios identificados para a implantação de tais medidas (GT, 2024).

A primeira possibilidade arguida é a de implantação da hora-atividade dentro da jornada já estabelecida, tal como usufruem os demais professores da rede. Todavia, conforme o grupo, para manutenção do suporte durante todo o tempo de aula do aluno, seriam necessários dois e até três professores de apoio para o atendimento de um aluno, o que traria prejuízos aos educandos com TEA que necessitam de rotina (GT, 2024). Obviamente, o impacto financeiro para o município também seria bastante alto.

Vê-se que o processo criativo de solução do GT instituído pelo município esbarra no pressuposto que circula quase que como um consenso, na cultura dos profissionais da rede, qual seja, a visão estereotipada de que os alunos com TEA precisam ser acompanhados em tempo integral e que a mudança de professores comprometeria a sua rotina. Partindo-se desse pressuposto, os impactos na rede seriam enormes, considerando que o PEE é composto majoritariamente por esses alunos (Dourados, 2024j).

Contudo, questiona-se: ao participar do ensino regular, o aluno com TEA já não é submetido, semanalmente, à troca de professores regentes (R1 e R2) e de professores de área? Ao avançar de ano, não seria submetido à mudança de professores, inclusive, de apoio? Desta forma, o elemento cultural parece estar mais relacionado a como se compreende o serviço de apoio e ao tipo de vínculo criado no contexto prático, visto que pesquisas indicam que o professor de apoio é responsabilizado pela aprendizagem dos alunos com deficiência e permanecem com eles isolados no fundo da sala (Freitas, 2013; Prado, 2016; Fraga, 2017; Picolini, 2019).

Nesse sentido, questiona-se, também, o conceito de rotina e por quais motivos a troca de professores de apoio não poderia compor a rotina do aluno, visto que as mudanças são inerentes ao cotidiano da vida e os alunos com autismo, quando lhes é oportunizado, são acompanhados por um conjunto diversificado de profissionais em ações diversas.

A segunda possibilidade aventada pelo GT, para solucionar a falta de hora-atividade para os professores, seria o aumento da jornada para 30 horas semanais, tal como propôs o SIMTED durante o processo de criação do cargo. Neste caso, os professores seriam remunerados pelas atividades realizadas fora de sala de aula, contempladas pelas 10 horas em que não estariam com alunos, sem que para isso fosse necessário contratar outros professores de apoio para substituí-los.

Segundo o GT, essa proposta implicaria na realização de um novo concurso para PAPE, com jornada de 30 horas, e posterior reenquadramento dos profissionais nomeados no certame

regido pelo Edital n.º 01/2023/PMD. Contudo, o grupo ponderou que essa possibilidade desagradaria parte da base interessada, pois “a dificuldade seria daqueles professores que possuem dois concursos de 20 horas, como enquadrar o concurso de Professor de Apoio Pedagógico Educacional para 30 horas sem ultrapassar o limite permitido por lei?” (GT, 2024, p. 3).

Nesse ponto, constata-se um importante pressuposto que atravessou as interpretações políticas na construção do cargo e persiste, também, no processo de solucionar os problemas dele decorrente: a limitação de 40 horas de jornada para o acúmulo de cargos públicos. Essa interpretação decorre do estabelecido no Art. 25, do PCCR, de que “§ 2º O Profissional do Magistério Público Municipal poderá acumular dois cargos parciais fazendo as combinações possíveis, desde que não exceda 40 horas semanais, devendo sempre possuir a devida habilitação” (Dourados, 2007, Art. 25).

A Constituição Federal de 1988, no Art. 37, ao tratar dos princípios que regem a administração pública, estabeleceu como regra, no inciso IX, a vedação ao acúmulo de cargos públicos. Todavia, no mesmo dispositivo, criou exceções à vedação legal:

XVI - é vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto, **quando houver compatibilidade de horários**, observado em qualquer caso o disposto no inciso XI:

- a) **a de dois cargos de professor;**
- b) a de um cargo de professor com outro técnico ou científico;
- c) a de dois cargos ou empregos privativos de profissionais de saúde, com profissões regulamentadas; (Brasil, 1988, Art. 37).

O legislador constituinte admitiu o acúmulo de dois cargos de professor, independentemente do tipo de vínculo firmado, tendo com única limitação a compatibilidade entre as jornadas. Nesse sentido, o Supremo Tribunal Federal fixou o entendimento de que é inconstitucional o estabelecimento de carga horária máxima para o acúmulo de cargos, por norma infraconstitucional, conforme decisão proferida em embargos de declaração no Recurso Extraordinário com Agravo n.º 1420537:

[...] EMPREGO PÚBLICO. ACUMULAÇÃO DE CARGOS. DOIS CARGOS OU EMPREGOS PRIVATIVOS DE PROFISSIONAL DE SAÚDE. DOIS VÍNCULOS CONTRATUAIS COM A MESMA EMPRESA PÚBLICA. COMPATIBILIDADE DE HORÁRIOS. NÃO HÁ OFENSA AO ART. 37, XVI, C DA CRFB/88. TEMA 1081 DA REPERCUSSÃO GERAL. ARE 1.246.685-RG. 1. [...]. 2. O Tribunal de origem entendeu não ser possível que a ora recorrente acumule dois cargos privativos de profissional de saúde mediante dois vínculos contratuais com a mesma empresa pública, mesmo havendo compatibilidade de horários. Assentou que a possibilidade prevista no art. 37, XVI, c não é uma obrigatoriedade, uma vez que a Administração,

com base nos critérios de conveniência e oportunidade, pode optar por autorizar ou não a dita acumulação. 3. Em que pese esses argumentos, no que diz respeito à possibilidade de acumulação remunerada de cargos públicos, na forma do art. 37, inciso XVI, da Constituição Federal, o Plenário desta CORTE, nos autos do ARE 1.246.685-RG (Tema 1081, Rel. Min. DIAS TOFFOLI - Presidente, DJe de 28/4/2020), reafirmou a sua jurisprudência e fixou tese no sentido de que: *As hipóteses excepcionais autorizadoras de acumulação de cargos públicos previstas na Constituição Federal sujeitam-se, unicamente, a existência de compatibilidade de horários, verificada no caso concreto, ainda que haja norma infraconstitucional que limite a jornada semanal.* 4. Embargos de Declaração recebidos como Agravo Interno, ao qual se nega provimento. [...]. (Brasil, 2023b, p.1-2, grifo no original).

A Corte Superior, ainda, destacou que a compatibilidade exigida pela Constituição Federal não pode ser presumida, deve ser aferida individualmente no caso concreto. Nota-se que, conforme a jurisprudência exposta, a limitação de jornada é inconstitucional, ainda que os dois vínculos contratuais sejam firmados com o mesmo órgão público.

Desta forma, nota-se que a interpretação do GT tem como pressuposto a existência de limite legal de jornada para o acúmulo de cargos de professor, cuja inconstitucionalidade já fora declarada pelo STF, ainda que a lei municipal disponha nesse sentido. Assim, tem-se que a jornada semanal máxima estabelecida aos servidores públicos é aplicável, individualmente, para cada vínculo.

Ademais, quanto à possibilidade de alteração das atribuições do cargo de PAPE, convém mencionar que o STF, em decisão proferida nos autos no Recurso Extraordinário n.º 563.965/RN, fixou a tese de que o servidor público não detém direito adquirido a regime jurídico, desde que respeitado o princípio constitucional da irredutibilidade de vencimentos (Brasil, 2009b).

Em entrevista, SecSEMED (2024) declarou que acompanhou as recomendações dos especialistas do GT. Para a política de Educação Especial local, a concepção do representante da pasta, a essa altura influenciado pelas discussões produzidas no GT, caminhava para a necessidade de uma reestruturação da política de serviços de apoio para o PEE em sua totalidade:

O que eu estou fazendo neste exato momento? Mapeando todas as crianças e [verificando] qual é a devida necessidade delas. É isso que deveria ter sido feito lá atrás. [...] Quando eu tenho o mapeamento daquilo que a criança precisa e aí, sim, eu tomo a decisão do que fazer, é o raciocínio de um gestor preocupado com a criança. (SecSEMED, 2024).

Embora haja indícios, nas falas, de uma mudança de perspectiva para a Educação Especial, na gestão municipal 2021-2024, as iniciativas esbarram na transitoriedade política,

visto que o secretário assumira a frente da pasta em março de 2024 e, provavelmente, encerraria suas funções em dezembro daquele mesmo ano, considerando que o então prefeito de Dourados-MS não foi reeleito e, em 2025, uma nova gestão assumiria.

No que se refere à avaliação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, a literatura especializada tem destacado a relevância e as potencialidades da adoção de planos educacionais individualizados (PEI), orientados ao desenvolvimento integral do aluno em todo o contexto escolar. Esses planos pressupõem a definição de objetivos de aprendizagem e metas pedagógicas claras, ancoradas no currículo comum, e sua elaboração de forma coletiva, envolvendo todos os sujeitos que participam, direta ou indiretamente, do processo de escolarização, além da definição de suportes especializados e de responsabilidades (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

Embora iniciativas dessa natureza estejam presentes em algumas redes de ensino brasileiras, elas ainda não se configuram como regra. Isso se deve, em parte, ao fato de que, até recentemente, os documentos político-normativos federais previam apenas o plano de AEE, a ser elaborado pelo professor do AEE (Brasil, 2009). Conforme assinalam Tannús-Valadão e Mendes (2018, p. 13), esse tipo de planejamento tende a ter foco nos serviços prestados pelo professor de AEE, não sendo necessariamente centrado nos estudantes, tampouco oferecendo referências sobre como o ensino na classe comum deve ser planejado.

Todavia, com a publicação do Decreto n.º 12.686, em outubro de 2025, e do Decreto n.º 12.77, em dezembro de 2025, que o alterou, instituiu-se, ainda que de forma superficial e lacunar, a obrigatoriedade da elaboração de documento individualizado de natureza pedagógica, baseado em estudo de caso, na forma de plano de AEE – admitindo-se o PEI ou outros instrumentos pedagógicos análogos, desde que observado o previsto para o plano de AEE. Esse documento deve compor o projeto político-pedagógico da unidade de ensino e orientar, dentre outras ações, o trabalho desenvolvido na sala de aula comum (Brasil, 2025b, Art. 12).

Em consonância com essas diretrizes nacionais, no município de Dourados-MS há previsão tão somente de plano de AEE, cuja elaboração, execução e avaliação são atribuídas ao profissional da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Tal plano contempla a identificação das habilidades e das necessidades educacionais específicas dos estudantes; a definição e organização de estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; a caracterização do tipo de atendimento conforme tais necessidades; bem como o cronograma e a carga horária do atendimento, realizado de forma individual ou em pequenos grupos (Dourados, 2014, Art. 8º, inciso I), sem qualquer menção ao desenvolvimento do currículo na classe comum.

Ademais, é preciso ponderar que a simples identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes não é suficiente quando permanece ancorada em uma cultura que concebe o atendimento especializado como centrado exclusivamente no aluno, e não como um dispositivo capaz de tensionar e transformar o fazer escolar, especialmente no interior da sala de aula. Nessa lógica, a Educação Especial mantém-se na condição de apêndice da escola comum (Mazzotta, 2005), que não se modifica para atender à diversidade, limitando-se a adaptações pontuais e contingentes.

Quanto ao GT, RepSIMTED (2024) inferiu que, “no início, o propósito era para resolver as problemáticas desses concursos. Depois: ‘ah, mas o propósito era responder ao Ministério Público’”, o que gerou contestação de sua parte: “não, o propósito nunca foi esse. [...] Sempre foi responder às dificuldades desse concurso. Eles queriam falar assim: ‘essa é a nossa última reunião’ e eu falei: ‘não, a gente não pode terminar aqui. A gente não respondeu’”.

Mais do que buscar soluções democráticas para os problemas do concurso público, o GT parece ter sido instrumentalizado pela SEMED para performar perante as cobranças do MPMS, em procedimento administrativo inaugurado no ano de 2024, visto que, após a elaboração do relatório e de seu envio à Promotoria, mesmo sem que se tenha encontrado soluções para todos os problemas identificados, pretendeu-se encerrar suas atividades.

5.2 Clichê Político Douradense: uma nova trama em velhas encenações

Em paralelo aos problemas decorrentes das fragilidades na elaboração do cargo de PAPE, novas arenas de disputas e atuações se constituíram no âmbito do MPMS e da CMD, com a entrada de um novo ator no elenco: o Grupo de Aprovados.

A realização de um concurso público abre um leque de expectativas para aqueles que dele participam, sobretudo pela busca de condições de trabalho dignas, com estabilidade financeira e funcional. Essa expectativa pode ser ainda maior para aqueles que há anos trabalhavam no contexto da precariedade e da incerteza como professores de apoio temporários, na rede municipal de ensino de Dourados-MS, e que, pela experiência, tinham conhecimento da demanda real pelo serviço. Embora o Edital n.º 01/2023/PMD previsse a existência de 250 vagas para o cargo (Dourados, 2023c), o histórico de contratações da rede municipal já apontava para uma demanda muito maior de professores de apoio.

Logo após a nomeação dos classificados no concurso e antes mesmo de se iniciarem as contratações temporárias, um grupo formado por aprovados fora do número de vagas

estabelecidas apresentou solicitação ao MPMS de acompanhamento da entidade para assegurar a transparência “no chamamento do certame conforme vagas puras, regulamentação da Lei Complementar n. 118/2027 (Quadro de pessoal), contratação por prazo determinado obedecendo à classificação do concurso e valorização conforme o grau de titulação” (Grupo de Aprovados, 2024a, p. 3).

O grupo alegou que, em reunião realizada em agosto de 2023 com diretores de escola, a SEMED apresentou dados de que, na época, existiam 654 professores de apoio, isto é, mais que o dobro do número de vagas disponibilizadas no concurso (Grupo de Aprovados, 2024a). Afirmou, ainda: que a remuneração inicial dos professores de apoio não estava conforme o previsto no PCCR; que havia violação ao direito à hora-atividade, também previsto no PCCR; e que estavam sendo ofertadas suplências em vagas puras⁴⁴ aos novos empossados (Grupo de Aprovados, 2024a).

A manifestação do grupo, em conjunto com outras mais de 50 reclamações individuais recebidas por meio de ouvidoria, motivou a instauração, pelo MPMS, da Notícia de Fato n.º 01.2024.0000872-7, em 02 de fevereiro de 2024 (MPMS, 2024b). Como medida preliminar, o gestor municipal foi oficiado a se manifestar quanto ao teor das reclamações, sobretudo quanto ao cumprimento do acordo entabulado no bojo da ação civil pública n.º 0809414-80.2017.8.12.0002, no qual se comprometeu a realizar atualizações periódicas no quadro de cargos previstos em lei, a cada dois anos (MPMS, 2024b; 2024f).

Após reiteraões, o município se manifestou, por meio do Ofício n.º 0166/2024/GAB/PMD, de 14 de março de 2025, em que, subsidiado por documento da SEMED, alegou já ter adotado as providências necessárias para adequação da remuneração dos PAPE e manteve o argumento apresentado pré-concurso público de que o professor de apoio atuaria como um mediador nas atividades pedagógicas e que, portanto, não faria *jus* a hora-atividade (Dourados, 2024i).

Em relação ao cumprimento do acordo entabulado na ação civil pública, justificou que a alegação de que não houve atualização do quadro de vagas não procedia, considerando que, antes da realização do certame, aprovou a Lei Complementar n.º 416/2021, que alterou o cargo de Professor de Educação Especial e aumentou o número de vagas de 200 para 250 vagas, na Educação Especial. Sustentou, ainda, que, ao criar 250 cargos de PAPE, cumpriu integralmente o compromisso firmado no TAC (Dourados, 2024i).

⁴⁴ Termo jurídico-administrativo para designar a existência de vaga em cargo público efetivo que pode ser preenchida de imediato por candidato aprovado em concurso, pois a vacância não decorre de razões temporárias.

Nota-se, em Dourados-MS, um processo de terceirização da gestão das políticas educacionais ao MPMS, pela inação ou resistência dos gestores municipais em atender aos princípios constitucionais que regem a Administração Pública. Foi necessário o ajuizamento de ação civil pública, no ano de 2017, para que o município se comprometesse a atualizar seu quadro de cargos efetivos, e do estabelecimento de TAC, em 2021, para que realizasse concurso público para efetivação de uma função que vem sendo contratada, ao menos, desde 2012. Ainda assim, a responsabilidade pela articulação entre tais obrigações na gestão da política educacional, de maneira compatível com o cenário municipal, é, novamente, terceirizada ao MPMS, sob o argumento de que o município, ao dispor de 250 vagas, cumpriu a determinação ministerial, firmada no TAC em 2021.

Quanto à denúncia de que estava havendo suplência em vagas puras, o município sustentou que esta modalidade de contratação precede as demais contratações temporárias, por força do Art. 56, do PCCR municipal. Para justificar a existência de contratações precárias, argumentou:

No caso em tela, a demanda de vagas para o cargo de Professor Apoio Educacional é flutuante, **pois o público-alvo da Educação Especial é transitório**. Portanto, não há que se falar em suplência em vaga pura, visto que as 250 (duzentos e cinquenta) vagas previstas na Lei Complementar 118/2007 foram preenchidas através do concurso público. (Dourados, 2024i, grifo nosso).

O documento deixa explícita a cultura institucional de provisoriedade da Educação Especial no ensino regular – que, aparentemente, permeou a política de inclusão escolar do município de Dourados-MS, nos últimos anos, e atravessou todo o processo político de constituição do cargo de PAPE – ao dispor que o PEE é transitório. Nesse sentido, vale problematizar as culturas e pressupostos que atravessam esse discurso: porventura, em futuro próximo, alunos com deficiência deixariam de existir? Ou, ainda, há expectativa de que o paradigma da inclusão retroceda à segregação?

Nota-se que não se está a falar em uma diferença razoável entre o quantitativo de contratações e o número de cargos efetivos disponibilizados, justificada pela existência de um público flutuante, visto que, logo em 20 de fevereiro de 2024, a rede municipal de ensino convocou 300 candidatos aprovados no concurso para firmarem contratos temporários (Dourados, 2024f), indicando uma demanda pelo serviço maior que o dobro do número de cargos efetivos, mas considerada “transitória” pela rede de ensino.

Destaca-se que a contratação foi fundamentada no § 5º, do Art. 59 do PCCR municipal, que estabelece que “não havendo concursados classificados será feita na SEMED uma seleção prévia entre os candidatos” (Dourados, 2007), porém, foi realizada imediatamente após o concurso, do qual se obteve lista de aprovados muito maior que o número de vagas do edital.

Outro elemento que atravessa as interpretações dos atores, nesse microcontexto, é a cultura segundo a qual a chamada suplência é compreendida como um direito do professor concursado de estabelecer um segundo vínculo temporário com a rede, entendido como algo que surge automaticamente com a constituição do vínculo estatutário. Isto transparece pela tentativa de utilizar “o direito do professor efetivo ter o acréscimo de sua carga horária através de suplência” (Dourados, 2024i, p. 5) como justificativa para a manutenção das contratações temporárias. Esse dispositivo é previsto no Art. 56, da Lei Complementar n.º 118/2007 (PCCR), que assim dispõe:

Art. 56. Suplência é o exercício em caráter temporário da função docente, de profissional efetivo do quadro do magistério, para aulas complementares.

§ 1º O Poder Executivo expedirá ato regulamentando a suplência nas Unidades Escolares.

§ 2º É vedada a suplência em vaga pura, exceto nos casos de vacância em decorrência de aposentadoria, falecimento, readaptação definitiva, exoneração, demissão e ampliação de salas de aula, limitado ao período de chamada e posse de candidatos aprovados em concurso público.

§ 3º É vedado a suplência ao docente possuidor de jornada integral.

§ 4º A suplência só deverá ocorrer com professor que tenha titulação e habilitação correspondente exigida pelo cargo do profissional da educação pública.

§ 5º O professor suplente será remunerado conforme a habilitação na classe "A" para as aulas complementares.

§ 6º A suplência terá preferência em relação de contratação prevista no art. 57 da presente lei. (Dourados, 2007).

Da análise do texto legal, extrai-se que a suplência é tão somente um direito de preferência, concedido pelo município aos servidores do quadro, nas contratações temporárias por ele realizadas, quando necessárias. Assim, não há direito à chamada “dobra” por suplência, mas sim um direito de preferência à “dobra” nas contratações temporárias, que decorre da criatividade política do ente municipal que, na contramão da teleologia da Constituição Federal de 1988, admitiu o acúmulo de cargos como regra, não como exceção (Brasil, 1988). Enquanto a Carta Magna proíbe acumulações, admitindo algumas exceções, o município de Dourados-MS privilegia a sobrecarga da dupla contratação, concentrando as oportunidades nos mesmos profissionais.

O MPMS entendeu por insuficiente a resposta do município, visto que não contemplou os questionamentos relacionados à atualização periódica do quadro de cargos da educação e determinou que o prefeito apresentasse manifestação específica sobre esse tópico, no prazo de 48 horas (MPMS, 2024d). Percebe-se que, em sendo mais uma vez escalado para compor o elenco da política educacional local, o MPMS, novamente, concentra sua atuação na cessação dos vínculos precários. Nesse sentido, a partir de 15 de abril de 2024, a Promotoria oficiou, sucessivamente, a administração municipal, partindo do pressuposto de que havia ilegalidades nas suplências realizadas. Contudo, não obteve resposta.

Paralelamente à arena ministerial, a SEMED realizou reunião, em 18 de março de 2024, com a comissão de aprovados no concurso de PAPE (Grupo de Aprovados, 2024b). Esse grupo também se reuniu com a Comissão Permanente de Educação da CMD, presidida pelo vereador Sérgio Nogueira, em 25 de março de 2024, reivindicando a convocação de mais professores de apoio do concurso realizado, ante a demanda pelo serviço (CMD, 2024a). Em atendimento ao pleito, a Comissão da CMD oficiou a SEMED solicitando informações sobre o número de contratados. Vê-se, portanto, novas arenas de disputa pela formulação da política se formando.

Enquanto isso, diante da desídia municipal em prestar as informações solicitadas, o Promotor de Justiça convocou, em 16 de maio de 2024, reunião com os secretários municipais de Educação e de Administração, bem como com o Procurador-Geral do Município (MPMS, 2024g), que restou agendada para 04 de junho de 2024. Da ata da reunião realizada pela 16ª Promotoria de Justiça, extrai-se que, naquele momento, a rede municipal dispunha de 629 professores de apoio e que, destes, somente 250 eram efetivos (MPMS, 2024a).

Nessa reunião, o MPMS firmou o posicionamento de que as contratações temporárias realizadas violavam os preceitos constitucionais e que decorriam do descumprimento municipal do compromisso de atualizar o quadro de cargos a cada dois anos. Ainda, deixou claro que a justificativa de que houve estrito cumprimento do TAC não supera a questão, pois não se ignora a existência de outras obrigações firmadas pelo município:

Não obstante, a única atualização realizada desde então se deu no ano de 2021, estando evidente pelas inúmeras e recentes contratações precárias, notadamente a suplência de todos os servidores efetivados no ano de 2024, que tal número está aquém da demanda efetiva atual.

Nesse ponto, restou esclarecido o entendimento ministerial de que a ausência de atualização no ano de 2023 impactou negativamente a regularização da ocupação dos cargos e consequentemente a nomeação de mais candidatos aprovados em concurso público, em clara violação aos ditames do art. 37, da Constituição Federal.

Também, ficou esclarecido que as respostas dando conta do cumprimento de TAC outrora firmado com esta promotoria de justiça não superam essa

questão, uma vez que o ajuste citado foi celebrado no bojo dos autos de Procedimentos Administrativos 09.2020.3866-0 (16PJ) e 09.2021.2194-0(17PJ), que tratavam de objetos outros e em momento anterior ao surgimento das irregularidades em análise. (MPMS, 2024a, p. 202).

Por seu turno, os representantes do município de Dourados-MS sustentaram “que por conta da novidade de criação deste cargo, incluindo a questão da especialização, verificaram a necessidade de se aprimorar, inclusive, a função” e “que de fato há necessidade de revisão, para também fazer cumprir o acordo firmado e homologado nos autos 0809414-80.2017.8.12.0002” (MPMS, 2024a, p. 204). Para tanto, criou um Grupo de Trabalho (GT) para tratar das “ações relativas aos Professores de Apoio Pedagógico Educacional da Educação Especial referentes ao Concurso Público Edital 001/23” e que, ao final das discussões, emitiria um relatório (Dourados, 2024e).

Neste ponto, convém ressaltar que a função do PAPE não é nova no contexto municipal, pois que exercida há mais de 10 anos na rede de ensino e foi estatuída com descrição de cargo idêntica à constante em resolução do ano anterior à realização do concurso (Dourados, 2012; 2022a). A novidade residia no fato de que, uma vez efetivos, esses profissionais tinham condições de resistir à precariedade nas suas condições de trabalho, pressionando a gestão municipal a romper com tais práticas, de modo que, o que era suportado em um cenário de fragilidade contratual, não mais era aceito sem resistência, no cenário de estabilidade do cargo efetivo.

Nota-se, também, que o GT foi instituído pelo município em 23 de maio de 2024, isto é, somente após a convocação de reunião do MPMS (Dourados, 2024e), o que reforça a ideia de que a medida, ainda que democrática, decorreu e teve como finalidade principal atender às cobranças do MPMS.

Como resultado da reunião realizada pelo MPMS, o promotor de justiça determinou conversão da Notícia de Fato n.º 01.2024.00000872-7 no Procedimento Administrativo n.º 09.2024.00006073-4, tendo como propósito “acompanhar as medidas a serem adotadas pelo Município de Dourados para a revisão do quantitativo de cargos previstos no PCCR, para professor de apoio educacional, no ano de 2024” (MPMS, 2024a), e, dentre outras providências, deliberou:

C) Fica estabelecido que o Grupo de Trabalho tratará no seu prazo estipulado, acrescido de 30 (trinta) dias, sobre a revisão do quantitativo do quadro como das atribuições para professor de apoio em educação especial, com informação ao Ministério Público Estadual. Após, no prazo de 90 (noventa dias) será elaborado minuta de atualização do PCCR deste cargo, também com encaminhamento ao Ministério Público para, após, remeter-se ao Legislativo

Municipal, sem olvidar outros cargos que também, por conta do acordo, terão revisão e atualização, se necessário. (MPMS, 2024a, p. 204-205).

Observa-se a existência de um padrão de comportamentos no ciclo político douradense, para a contratação de professores de apoio: 1) o município realiza contratações precárias; 2) o MPMS é acionado por meio de denúncias da sociedade civil e determina sejam adotadas as providências para contratações efetivas por meio de concurso; e 3) o município alega que, antes de cumprir a determinação, precisa reestruturar o cargo na legislação municipal. Tal qual um filme com atuações clichês, parece que o enredo douradense se repete. Há a reprodução de um padrão político que parecia se concluir com a emergência do concurso público de professores de apoio, mas persistiu.

Também paralelamente, outra arena de disputa se formou junto ao Poder Judiciário, de modo que o Poder Executivo municipal teve que performar em múltiplos palcos, simultaneamente. Para além das movimentações em grupo, alguns aprovados no concurso público fora do número de vagas ingressaram com ações judiciais individuais pleiteando sua nomeação no cargo público, fundamentada na existência de vagas puras de PAPE preenchidas por contratos temporários (Dourados, 2024a).

Em Comunicação Interna (CI) encaminhada pela SEMED à Procuradoria Geral do Município, em 19 de junho de 2024, com vistas a subsidiar a defesa municipal em ação judicial, a Secretaria, além de sustentar que o quadro de vagas foi atualizado conforme prescrito no TAC firmado com o MPMS (Dourados, 2024a), afirmou que:

[...] a quantidade de Professores de Apoio Pedagógico Educacional em exercício na Rede Municipal de Ensino é limitada, **não podendo exceder o total de 250 professores**. Tal quantidade é taxativa, estabelecida pela Lei Complementar n.º 118, em seu anexo I [...].

Desta forma, esclarecemos que atualmente o quadro de cargos para Professor de Apoio Pedagógico Educacional está preenchido, uma vez que a Rede Municipal de Ensino nomeou 250 (duzentos e cinquenta) professores aprovados no último certame. (Dourados, 2024a, p. 2-3).

Nota-se que, a essa altura, o município de Dourados-MS já havia admitido, perante o MPMS, a necessidade de ampliação do quadro, considerando a demanda da rede municipal. Todavia, perante o Poder Judiciário, manteve a negativa de contratação de efetivos sob a justificativa de que o quadro de PAPE era limitado a 250 vagas, por força do disposto na Lei Complementar n.º 118/2007, dissimulando que a norma assim dispõe por iniciativa do próprio município, aprovada na íntegra pelo Poder Legislativo.

Nesse ponto, convém problematizar os motivos que levam à recorrente indução de políticas educacionais pelo Poder Judiciário em MS. Agrelos (2021) demonstrou que, nos municípios da região da Grande Dourados de MS, a política de serviços da Educação Especial, por vezes, era modulada por determinações judiciais e pela atuação fiscalizadora do MPMS, implicando na concessão de serviços não considerados necessários pelos gestores das redes de ensino municipais ou mesmo na suspensão de processos seletivos que implicavam na ausência de mão de obra para o serviço. Todavia, o Poder Judiciário, por vezes, acaba sendo escalado para o espetáculo político, também, pela ausência de composição extrajudicial das demandas políticas, ainda que exista concordância em relação ao direito.

O fator orçamentário é um elemento contextual que, somado a outros, como a ausência de planejamento e de propostas políticas claras, permeia as atuações políticas da Administração Pública de diferentes maneiras. A forma clássica é a negativa de serviços ou a sua oferta precarizada por restrição dos recursos financeiros. Isto é, dentro das possibilidades de interpretação política, opta-se pela alternativa mais barata, ainda que não seja a mais eficiente. Mas, há outro elemento decorrente da restrição orçamentária que, também, implica na judicialização de políticas públicas, qual seja o dever de prestar contas diante dos órgãos de controle.

A atuação administrativa exige ritos e procedimentos para sua efetivação. Propostas políticas mal elaboradas podem desencadear uma demanda maior que a dimensionada e, neste contexto, a atuação do gestor público fica restrita ao orçamento pré-definido. Assim, ao surgirem demandas não previstas no dimensionamento prévio mal realizado, há a resistência do ente público em adotar medidas administrativas que demandem recursos públicos para a resolução do problema, na tentativa de não violar a Lei de Responsabilidade Fiscal (Brasil, 2000) e, conseqüentemente, responder por crime de responsabilidade (Brasil, 1967) e/ou improbidade administrativa, prevista na Lei n.º 8.429/92 (Brasil, 1992).

Nesse contexto, a Administração Pública delega ao Poder Judiciário a escolha política, pois, diante de uma decisão judicial impositiva⁴⁵, entende-se, minimamente, amparada na prestação de contas aos órgãos de controle, pela não obediência aos ritos legais de dimensionamento de pessoal e eventual descumprimento da lei orçamentária.

Trata-se desta forma, de um processo criativo político decorrente da cultura profissional de que, em certa medida, a decisão judicial blinda o gestor da responsabilidade pela má

⁴⁵ O Superior Tribunal de Justiça firmou o entendimento de que a “falta de previsão orçamentária não constitui óbice à concessão de provimento judicial que dê efetividade a direitos fundamentais, uma vez que as limitações orçamentárias não podem servir de escudo para recusas de cumprimento de obrigações prioritárias” (Brasil, 2021).

elaboração de políticas públicas, minimizando os riscos de uma iniciativa, puramente administrativa, de violação do orçamento.

Após recorrentes cobranças do MPMS (MPMS, 2024e), o secretário municipal, por meio do Ofício n.º 356/2024/SEMED, encaminhou o relatório final apresentado pelo GT (Dourados, 2024k). O relatório foi acompanhado de comprovação da adoção de providências efetivas por parte da gestão municipal, para atualização do PCCR, conforme solicitado nos ofícios ministeriais (MPMS, 2024e, p. 1). Nesse sentido, a SEMED informou que solicitou à Procuradoria Geral do Município o encaminhamento de projeto de lei, à CMD, para fins de alteração do PCCR municipal, com a criação de novos 50 cargos de PAPE. Embora o SecSEMED (2024) tenha afirmado que acolheu integralmente as orientações do GT, o número de novos cargos solicitados pela SEMED é maior do que o constante na orientação do grupo, como se perceberá adiante (GT, 2024).

Conforme o relatório apresentado pelo GT, as proposições apresentadas resultaram de cinco encontros realizados entre os dias 19 de junho e 20 de setembro de 2024 (GT, 2024). Em síntese, o grupo considerou que há necessidade de ampliação da equipe multiprofissional do Setor de Educação Especial, para viabilizar a avaliação e definição de suportes especializados concernentes às necessidades específicas dos estudantes. Considerou, ainda, que, a partir de 2017, a rede foi impactada pelo aumento de matrículas, inclusive do PEE, decorrente da absorção dos alunos da rede estadual, devido ao processo local de municipalização do ensino fundamental, bem como do número de matrículas de alunos imigrantes e da quantidade de decisões judiciais.

Tais considerações revelam dimensões contextuais locais que implicam na forma como o município de Dourados-MS atua politicamente na área da educação, visto que “o contexto é uma força ‘ativa’, não é apenas um pano de fundo com os quais as escolas [ou as redes] têm de operar (Ball; Braun; Maguire, 2016, p. 42). Para os autores, “o contexto inicia e ativa processos de políticas e escolhas que são continuamente construídos e desenvolvidos, tanto de dentro como de fora, em relação aos imperativos e às expectativas de políticas” (Ball; Braun; Maguire, 2016, p. 42).

Conforme apontado por Agrelos (2021), os municípios da região da Grande Dourados, no interior de MS, têm como peculiaridade o processo tardio de municipalização do ensino fundamental, que resulta, por vezes, na falta de infraestrutura e de recursos técnicos e administrativos para absorção dos alunos da rede estadual de ensino, nesse processo de adaptação. Outra característica da localidade é a quantidade de imigrantes recebida ao longo dos últimos anos, como apontado no capítulo anterior dessa tese. O fluxo migratório impacta

a rede de ensino, pois causa distorção rápida na perspectiva de crescimento populacional no município.

Quanto aos entraves identificados na constituição do cargo de professor de apoio, o GT apontou a necessidade de compensação da horas-extras geradas semanalmente, de resolução da incompatibilidade existente entre as atribuições descritas no PCCR e as constantes na Resolução/SEMED n.º 046/2022 e de uma jornada que contemple hora-atividade. Apresentou ainda as possibilidades de solução aventadas e as suas implicações.

Diante dos problemas identificados no cargo e das ponderações expostas, o GT (2024) concluiu e sugeriu que não mais fossem realizadas nomeações no concurso vigente para professor de apoio. Contudo, caso fosse necessária a convocação, sugeriu o quantitativo de 42 vagas. A sugestão foi construída com os seguintes parâmetros:

Para este quantitativo levamos em consideração a Lei Complementar n.º 416, de 28 de setembro de 2021, que ampliou o número de cargos de Professor de Apoio Pedagógico Educacional previstos no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, realizando o acréscimo de 200 (duzentas) vagas para a Educação Especial.

Outrossim, considerando que após 14 (quatorze) anos foram acrescidas 200 (duzentas) vagas para a educação especial, temos uma média 14,2 vagas por ano.

Desta forma, utilizando-se desta métrica, e considerando que entre a última atualização e a presente data se passaram 03 (três) anos, chegamos ao quantitativo de 42 (quarenta e dois) novos profissionais. (GT, 2024, p. 4).

O grupo ainda ponderou sobre a falta de clareza dos documentos federais quanto às figuras de professor de apoio e de profissional de apoio e apontou a necessidade de avaliação, por equipe multiprofissional, das especificidades dos educandos para definição do tipo de suporte educacional especializado adequado. Entendeu que, considerando as discussões no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2024), por meio de grupo de trabalho para regulamentação do profissional de apoio escolar, convinha aguardar as orientações federais para constituição de um novo certame⁴⁶. Consignou, também, que o Setor de Educação Especial da SEMED “informou que, para o ano de 2025, reformulará suas normativas municipais, ajustando-as às normativas nacionais que regulamentam a figura do profissional de apoio escolar” (GT, 2024, p. 4).

⁴⁶ Como já situado nesta pesquisa, embora o MEC não tenha publicado regulamentação em documento específico para o serviço de profissional de apoio escolar, no ano de 2025, publicou os Decretos n.º 12.686 e n.º 12.773 que regulamentam em parte a atuação e a formação deste personagem (Brasil, 2025b).

Por fim, o GT concluiu o relatório destacando a primazia de estudos para a viabilização do pagamento das horas-extras realizadas semanalmente pelos professores de apoio, sugerindo “que, excepcionalmente, o pagamento da 01 hora/aula (50 min) semanal seja realizado por meio de complementação de carga horária, até a efetiva reformulação da legislação que garanta de forma definitiva o direito” (GT, 2024, p. 5).

Repara-se que, no cenário constituído no ano de 2024, os objetivos e os interesses do MPMS e do município de Dourados-MS parecem conflitantes, visto que, enquanto o primeiro busca a conformidade jurídica, o segundo sinaliza como prioridade o planejamento, ainda que tardio, da política pública educacional, que demanda tempo para sua reestruturação, de modo que o atendimento simultâneo das prioridades parece inviável.

Diante do relatório apresentado, o Promotor de Justiça convocou reunião com a assessoria especial do prefeito de Dourados-MS e Secretarias Municipais de Administração e Educação, para 23 de outubro de 2024, considerando a complexidade da situação e a urgência de uma resolução para a demanda (MPMS, 2024h). Nesse espaço de tempo, o representante do Grupo de Aprovados e o vereador Sergio Nogueira protocolaram junto ao MPMS manifestações dando conhecimento de tratativas realizadas junto ao Poder Executivo Municipal, em conjunto com o Poder Legislativo, para o aumento do número de vagas.

Segundo noticiado pelo representante dos aprovados, foi realizada reunião com “os Poderes Legislativo e Executivo onde os mesmos assumiram compromisso com os professores aprovados no concurso para Professor de Apoio Pedagógico Educacional, quanto ao aumento do número de vagas no pccr” (Grupo de Aprovados, 2024c).

Por sua vez, o vereador Sergio Nogueira informou que, enquanto integrante da Comissão Permanente de Educação, vinha solicitando, desde novembro de 2023, informações do Poder Executivo acerca da quantidade de alunos que necessitam de PAPE e do número de contratações para cargo, cujas respostas demonstraram que a demanda pelo profissional vinha aumentando significativamente, não sendo inferior a 600 professores (CMD, 2024b). Os documentos que instruíram a manifestação do representante do Legislativo deram conta de que, em 17 de setembro de 2024, a rede de ensino municipal tinha 1.201 alunos PEE (sendo 964 em escola e 237 em CEIM) e contava com 241 professores de apoio efetivos, 66 em regime de suplência e 383 contratos temporários (Dourados, 2024g).

Diante dos números apresentados, o vereador, ao invés de assumir plenamente o protagonismo inerente à sua função legislativa, posicionou-se colocando-se à disposição da Promotoria de Justiça para encaminhar projeto de lei sobre a atualização do quadro de vagas

para Professor de Apoio Pedagógico, transferindo ao MPMS uma atribuição que deveria exercer autonomamente:

[...] **coloca-se à disposição desta Promotoria para tratativas no encaminhamento de Projeto de Lei acerca da atualização do quadro de vagas para o cargo de Professor de Apoio Pedagógico e Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração municipal (Lei Complementar n. 118/2007)**, sugerindo ainda, diante das respostas do Secretário Municipal de Educação a criação de mais **300 (trezentas) novas vagas puras** para o cargo docente. (CMD, 2024b, p. 1, grifos no original).

Observa-se que, de um lado do palco político, a gestão municipal busca alternativas para solucionar os problemas prenunciados e decorrentes da má formulação da política e manifesta-se no sentido de que é necessário avaliar as necessidades educacionais específicas dos alunos e diversificar os serviços ofertados, de modo que a convocação de mais servidores estatutários, nesse cenário, agravaria a situação. Nesta performance, porta-se como coadjuvante, pois não aparenta se responsabilizar pelos resultados da proposição municipal e atua como se o cargo mal elaborado não fosse fruto da própria gestão, tratando a substituição de secretários de Educação como se representasse uma ruptura de governo – e não uma continuidade administrativa sob a mesma liderança política.

De outra ponta, tem-se o político profissional que – a despeito de ser conhecedor dos problemas existentes no cargo, desde antes da sua criação, pois que participante e promovedor das audiências públicas da CMD, no ano de 2023, em que foram debatidos – busca agradar sua base, priorizando a ampliação dos cargos, a despeito da melhoria do serviço. Porém, coloca-se em posição de subserviência ao direcionamento do Ministério Público, no exercício de suas prerrogativas, enquanto legislador.

Ao centro do palco, protagoniza o MPMS que, enquanto órgão fiscalizador, prima pela aplicação dos princípios constitucionais que regem a administração pública e tem como prioridade acabar com o ciclo vicioso de contratações precárias que permeia o histórico político do professor de apoio de Dourados-MS, contudo, é escalado pelos demais atores como um ator-diretor que, além de atuar, precisa mediar as demais atuações. Tal postura evidencia a fragilidade da atuação conjunta do Legislativo e Executivo no enfrentamento das demandas educacionais locais, levando o MPMS a assumir um papel que não lhe compete.

Por fim, sem serem escalados, estão aqueles que buscam a sua inserção no mercado de trabalho e a estabilidade financeira proporcionada pelo concurso público, que invadem o palco e que, por intermédio dos demais atores, buscam ser incluídos no espetáculo político: os candidatos aprovados fora do número de vagas do concurso público.

Nota-se que os interesses e as disputas existentes na atuação da política, pós-contratação de PAPE efetivos, formam um novo enredo, que, todavia, causa na plateia a sensação de já ter visto esse filme, com atuações clichês e trama repetitiva, ainda que em um contexto um pouco diferente.

Em 23 de julho de 2024, o 16º promotor se reuniu com o assessor especial do prefeito de Dourados, os secretários municipais de Administração e de Educação e a assessora jurídica da SEMED. O representante do MPMS iniciou a sessão contestando os argumentos do relatório apresentado pelo GT instituído pela SEMED:

[...] as informações vindas apresentam inúmeras incongruências entre seus próprios argumentos, sendo equivocada a conclusão apresentada quanto ao número de vagas puras existentes.

Isso porque, a complexidade da causa, conforme inúmeras vezes aventado pela administração pública para justificar, inclusive, a necessidade de criação de uma comissão especial, não pode se resumir a mero cálculo aritmético, como apresentado às pp. 321 que desconsidera, em sua elaboração, os aspectos da demanda real da municipalidade.

Reside aí, inclusive, uma das principais incongruências do expediente, quando aponta que a demanda aumentou consideravelmente a partir do ano de 2017, mas a considerou idêntica no cálculo realizado de forma objetiva, como se ao longo dos quatorze anos citados a necessidade fosse a mesma. (MPMS, 2024c, p. 1).

O promotor expôs, ainda, a discrepância existente entre a demanda de professores de apoio atuantes na rede e a quantidade de cargos efetivos, conforme informações juntadas aos autos do Procedimento Administrativo n.º 09.2024.00006073-4 pelo vereador Sérgio Nogueira.

Quanto aos problemas decorrentes da carga horária do concurso, enfatizou que, “embora reconhecida a necessidade de atenção, igualmente não pode condicionar a atuação efetiva da gestão municipal, até mesmo porque, sabedora de todos os pormenores no ato da realização do concurso público” (MPMS, 2024c, p. 2-3). Arguiu que tais problemas não incorrem em óbice para a continuidade das nomeações, pois, as medidas a serem adotadas para correção das fragilidades do cargo dos professores de apoio já empossados surtirão os mesmos efeitos para os novos nomeados.

Por fim, destacou a urgência na adoção de medidas pelo ente municipal para cumprimento da obrigação de atualização do quadro de cargos públicos e da cessação de contratações precárias, apontadas de forma incansável pelo MPMS (MPMS, 2024c). Como encaminhamento, determinou que o município apresentasse, no prazo de 10 dias, “conclusão efetiva do que pretendem como necessário para a reestruturação do PCCR, no que se refere ao cargo de professor de apoio” (MPMS, 2024c, p. 4).

Em atendimento à determinação da Promotoria, em 18 de novembro de 2024, o município de Dourados-MS juntou aos autos do procedimento administrativo o Ofício n.º 365/2024/SEMED (Dourados, 2024h), em que, após retomar as considerações do relatório do GT e ponderar a legislação federal para os serviços de apoio na classe comum, sustentou:

Desta forma, resta evidente que, conforme a legislação atual, a educação inclusiva pode se organizar de várias formas, conforme as necessidades de cada aluno. A presença de profissionais de apoio nas escolas é prevista para garantir que os estudantes com deficiência tenham as condições adequadas para aprender. O profissional de apoio pode ser um auxiliar, técnico ou especialista que ajude o aluno nas atividades diárias, dependendo das suas necessidades específicas.

Outrossim, faz-se necessário um planejamento estratégico, por parte da Administração Pública, no qual o município apresente em seu quadro de pessoal, profissionais de áreas multidisciplinares, a exemplo de técnicos de enfermagem para atender os estudantes com deficiência física, que não necessitam de suporte pedagógico especializado; tradutores em BRAILLE/LIBRAS para estudantes surdos e cegos, entre outros. (Dourados, 2024h, p. 3).

No município de Dourados-MS, ao longo dos anos, o professor de apoio tem sido considerado o protagonista da política de inclusão escolar municipal, sendo que, em 2024, todos os alunos com laudo médico de deficiência, automaticamente, eram atendidos por professores especialistas, sem que fossem avaliadas suas reais necessidades pedagógicas (SecSEMED, 2024; RepSEMED, 2024). Todavia, no processo para a reformulação da política local, pós-concurso, ganha espaço na interpretação do Poder Executivo o pressuposto de que a atribuição de serviços educacionais especializados precisa ser fundamentada em avaliação de equipe multiprofissional e de que é necessária uma diversificação de suportes ofertados.

Essa reinterpretação da política de serviços de apoio na classe comum é modulada por fatores contextuais relacionados aos recursos humanos que, não mais submetidos a vínculos contratuais instáveis, lutam e pressionam por melhoria nas suas condições de trabalho, as quais, eventualmente, podem torná-los mais custosos ao orçamento municipal. Desta forma, torna-se mais interessante uma interpretação que reduza o contingente de professores especialistas, ante a iminência de que todo o quadro lotado na rede, naquele momento, seja preenchido por servidores estatutários.

Nesse viés, o município estimou que, com a implementação de avaliação das necessidades educacionais específicas por equipe multiprofissional, dos 1.742 alunos PEE que compunham a rede de ensino, naquele momento, aproximadamente, um terço não demandaria o serviço de apoio de professor especialista, podendo ser atendido por outros profissionais.

Desta forma, entendeu como necessária a criação de 140 novos cargos de Professor de Apoio Pedagógico Especializado (Dourados, 2024h).

Percebe-se que, na ânsia por conter ao cacoete político municipal de contratações temporárias, o MPMS esbarra na profundidade do problema, que tem suas raízes na histórica ausência de proposição política clara para Educação Especial, no município de Dourados-MS, mas, também, na ineficiência do MEC em articular uma política de educação inclusiva que reestruture a escola brasileira para atender a diversidade de necessidades educacionais de seu alunado.

Extrai-se da manifestação municipal (Dourados, 2024h) que há necessidade de reestruturação dos serviços educacionais especializados, o que, por sua vez, passa pela diversificação de suportes ofertados e pela avaliação das necessidades educacionais específicas dos alunos, que impactaria no quadro de Professores de Apoio Pedagógico Especializado para atender a rede de ensino. Todavia, não foi apresentada nenhuma medida concreta neste sentido.

Tal qual um filme com final aberto, o ano de 2024 se encerrou sem que houvesse direcionamentos claros para o cargo de Professor de Apoio Pedagógico Especializado, na política de Educação Especial da rede municipal de ensino de Dourados-MS. A existência de um desfecho parece ainda mais distante pelas trocas de elenco na passagem de um ano para o outro, considerando que o prefeito não foi reeleito e, juntamente com a sua equipe, encerrou sua gestão em 2024, que novos atores foram eleitos para compor a CMD e que, ao fim daquele ano, houve alteração na titularidade da 16ª Promotoria de Justiça de Dourados. Diante de tantas mudanças, novos universos e novos embates podem ser inaugurados no multiverso político douradense.

6 *SPIN-OFF*: PARTE I – SENHORAS E SENHORES, COM VOCÊS... QUEM?

*Spin-off*⁴⁷ é um recurso do campo artístico utilizado para narrar histórias que, por sua relevância, passam a exigir um espaço próprio. No enredo douradense do PAPE, enquanto o roteiro da política era disputado e revisitado nas arenas político-administrativas, os atores do contexto da prática foram chamados a encená-lo e a interpretá-lo. Nesse microprocesso político descrito por Ball (1994), entre textos, improvisos e repetições, esses profissionais produziram leituras situadas da função e de si mesmos.

As políticas não se realizam de forma linear nem são implementadas de maneira homogênea (Ball; Bowe; Gold, 1992; Mainardes, 2006). Elas circulam por diferentes contextos, sendo continuamente reinterpretadas, ajustadas e, por vezes, tensionadas. Ao dialogar com Basil Bernstein, Ball (2001) sustenta que todo deslocamento discursivo abre espaço para a ideologia, de modo que a recontextualização ocorre tanto no campo oficial, controlado pelo Estado, quanto no campo pedagógico, no qual as práticas se concretizam. Nessa dinâmica, os professores de apoio emergem como sujeitos atuantes no contexto da prática, em que função não é simplesmente aplicada nas escolas, mas apropriada e disputada em meio a uma cultura escolar predominantemente hierárquica, na qual seus sentidos são constantemente negociados.

É nesse cenário que o capítulo se insere. O objetivo é tensionar os processos de subjetivação dos PAPE do município de Dourados-MS, tomando como fonte os questionários e entrevistas realizados com professores de apoio. Para Foucault (2006c; 2010; Ziliani, 2013), os processos de subjetivação são constituídos a partir de práticas historicamente situadas por meio das quais os indivíduos se tornam sujeitos, não apenas como efeitos de relações de saber e poder, mas também por meio das relações que estabelecem consigo mesmos. Nesse sentido, o sujeito não é uma essência prévia, mas o resultado de modos de problematização que envolvem exercícios, técnicas e formas de condução de si orientadas por determinados regimes de verdade. A subjetivação implica, assim, um trabalho ético no qual o indivíduo é chamado a se reconhecer, a se dizer e a se governar, articulando liberdade e normatividade em práticas concretas que tornam possível tanto a conformação quanto a transformação de si.

Dessa forma, busca-se evidenciar a multiplicidade de interpretações que conformam essa função, reconhecendo que o professor de apoio não é mero executor de diretrizes, mas ator político situado, em interação com textos normativos, expectativas institucionais e condições concretas de trabalho. Inicialmente, delinea-se o perfil dos participantes quanto à formação,

⁴⁷ Termo utilizado para histórias derivadas, em que se expande a história de um personagem específico, a partir de uma história já existente, muito comum em séries de televisão e na literatura de ficção.

experiência e motivações; em seguida, analisam-se as interpretações que constroem sobre si, sobre o cargo e sobre suas atribuições.

Essa análise é desenvolvida no horizonte da governamentalidade neoliberal, em que o mercado se converte em princípio de inteligibilidade da vida social. É nesse cenário que a Teoria do Capital Humano, formulada por Theodore Schultz, adquire centralidade. Inicialmente circunscrita a debates econômicos, ela se expande progressivamente para outros campos e passa, então, a ter como objeto o comportamento humano, isto é, “a racionalidade interna que o anima”, buscando compreender o trabalho como conduta econômica racionalizada e calculada por quem a exerce (Gadelha, 2016). Nesse deslocamento, instrução escolar, formação continuada e experiências laborais são redefinidas como investimentos capazes de ampliar a produtividade futura.

Tal racionalidade não se limita a reconfigurar políticas, mas incide diretamente sobre os modos de constituição dos sujeitos. À medida que valores econômicos migram para diferentes domínios da vida social, difundem-se como normas de conduta e instauram “processos e políticas de subjetivação que vêm transformando sujeitos de direito em *indivíduos-microempresas* – empreendedores” (Gadelha, 2016, p. 144). O sujeito passa a compreender a si mesmo como capital a ser continuamente gerenciado, responsabilizando-se por gerir competências, maximizar desempenhos e ampliar sua empregabilidade. O indivíduo não apenas participa do mercado, mas se apresenta como empresa de si, orientando escolhas formativas, profissionais e existenciais segundo critérios de investimento, retorno e competitividade.

Neste contexto, Ball (2005) oferece problematizações aos efeitos do atravessamento dos princípios de mercado nas políticas educacionais, a partir de conceitos-ferramentas, como *profissionalismo*, *gerencialismo* e *performatividade*. O sociólogo sustenta a existência, no campo político-educacional, de um “pós-profissionalismo”, não mais baseado na reflexão moral e na confiança, ou seja, na relação ética do profissional com o seu trabalho. Para ele, houve uma resignificação no uso do termo que o deslocou, completamente, do seu sentido original. Explica que:

Os principais pontos dessa diferença [entre o conceito originário e os novos sentidos atribuídos ao profissionalismo], ou pelo menos dois deles, são: primeiro, esses pós-profissionalismos se reduzem, em última instância, à obediência a regras geradas de forma exógena; e, segundo, eles relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (*performance*), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora (Ball, 2005, p. 542).

O autor tece crítica às novas formas de aferição da qualidade profissional, que se dão por meio de critérios externos, fixos e universais, cujo desempenho precisa ser controlado, medido e visibilizado: “ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é ‘correto’ ou ‘apropriado’, apenas se satisfaz os critérios de auditoria” (Ball, 2005, p. 543). Trata-se da incorporação da lógica empresarial no contexto educacional, em que o respeito e o valor dos profissionais são baseados em termos de desempenho, em uma sistemática que exige performance. De acordo com Ball (2005, p. 543),

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção.

Assim, a *performatividade* é controlada por meio de notas, indicadores, rankings etc., mas também por currículos, dentre outros mecanismos de comparação de desempenho. Por sua vez, a produtividade, nos termos estabelecidos, depende de uma subjetividade autônoma e flexível, que se capacita e se adapta às mudanças e contingências.

Essa tecnologia tem como terreno fértil a cultura empresarial neoliberal que, nas últimas décadas, tem tomado o setor público. Nessa filosofia, as escolas e demais setores públicos são encarados como empresas, abdicando-se dos sistemas ético-profissionais e substituindo-os por sistemas empresariais competitivos, sempre carentes de reformas (Ball, 2005).

Assim, segundo Ball (2005, p. 544), o *gerencialismo* “busca incutir performatividade na alma do trabalhador”, que se torna o responsável pelo sucesso ou fracasso escolar. “Envolve incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (Ball, 2005, p. 544).

Tomando as contribuições de Anadon e Garcia (2009), em diálogo com Saraiva e Veiga-Neto (2009), é possível construir a *desprofissionalização* docente como conceito-ferramenta para compreender a *intensificação do trabalho* não apenas como ampliação de tarefas, mas como reconfiguração do próprio estatuto profissional do magistério. Trata-se de problematizar os efeitos de um cargo que, ao mesmo tempo em que expande funções, também as relativiza e fragiliza. Esse movimento articula-se a processos de flexibilização e desqualificação que produzem um trabalhador sobrecarregado e enfraquecido em seu reconhecimento social e

coletivo. Desse modo, a desprofissionalização não implica a perda da docência em si, mas a corrosão das condições materiais, simbólicas e políticas que a sustentam como profissão.

Longe de fixar um retrato definitivo, o capítulo propõe refletir sobre as interpretações de si, dos professores de apoio, uma espécie de coreografia em constante composição, na qual os sentidos do papel docente são disputados em uma arena política marcada por assimetrias, silenciamentos e por formas cotidianas de resistência.

6.1 Não Se Nasce Ator, Torna-se: perfil profissional dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional

De produções globais a superproduções hollywoodianas, atores consagrados percorrem trajetórias formativas e profissionais bastante diversas. Muitos iniciaram a carreira ainda na infância, participando de cursos e testes de atuação e alcançando projeção em papéis de destaque quando crianças – como Bruna Marquezine, Dakota Fanning e as icônicas gêmeas Olsen, que marcaram o público da Sessão da Tarde⁴⁸ nos anos 1990.

Por outro lado, existem artistas que se descobriram – ou foram descobertos – já inseridos em outras profissões consolidadas. É o caso de Harrison Ford, eternizado como Indiana Jones⁴⁹, que trabalhava como marceneiro, e do brasileiro Lázaro Ramos, que, apesar de estudar teatro desde cedo, atuou como técnico em análises clínicas para se sustentar. Outros sequer almejavam a carreira artística e ingressaram nela de maneira improvável, como Clint Eastwood, cuja aproximação com a indústria cinematográfica ocorreu após sobreviver a um acidente aéreo e conceder entrevista a um jornal, e a atriz potiguara Tânia Maria, artesã e costureira que, aos 72 anos, foi descoberta nas artes cênicas após participar como figurante no filme brasileiro *Bacurau*⁵⁰.

Ao transpor essa reflexão para o campo da política educacional, torna-se necessário reconhecer que os atores situados no contexto da prática também carregam formações e trajetórias profissionais heterogêneas, as quais influenciam e conformam seus modos de interpretar e atuar a função de professor de apoio. Nessa perspectiva, esta seção busca delinear

⁴⁸ Sessão de filmes exibida pela TV Globo (canal aberto), que teve como auge as tardes dos anos de 1980 e 1990, exibindo filmes que se tornaram clássicos infantis, como “As namoradas do papai” (1995), estrelado pelas irmãs gêmeas Mary-Kate e Ashley Olsen.

⁴⁹ Clássica franquia de filmes de aventura e expedições arqueológicas do diretor Steven Spielberg e do produtor George Lucas, estreada em 1981.

⁵⁰ Drama do diretor brasileiro Kleber Mendonça, estreado em 2019.

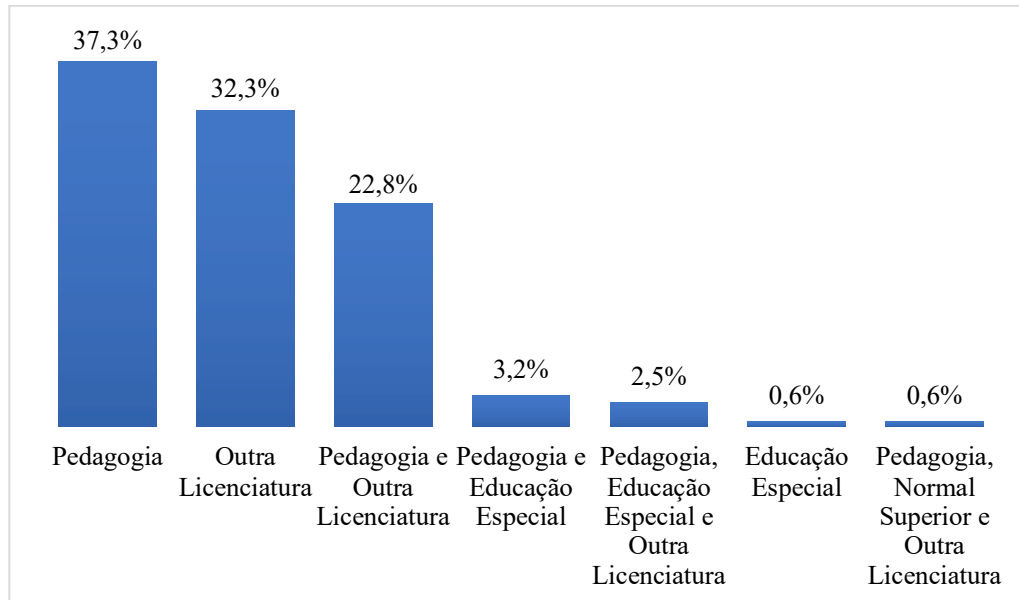
o perfil dos PAPE, com base em dados produzidos por questionários e por uma amostra de entrevistas, considerando sua formação inicial e continuada, a experiência docente, assim como suas motivações para ingresso na carreira.

6.1.1 Formação Inicial e Continuada

Buscando conhecer o perfil acadêmico dos PAPE, indagou-se de forma objetiva os participantes da primeira etapa da pesquisa (aplicação de questionários) acerca de sua formação inicial e continuada (esta em nível de pós-graduação). Quando aplicada a segunda etapa, qual seja a realização de entrevistas, essas questões foram aprofundadas de maneira mais aberta.

Inicialmente, os respondentes dos questionários foram indagados acerca da formação inicial, para que informassem as licenciaturas cursadas, podendo assinalar mais de uma opção de resposta, as quais foram condensadas no Gráfico 2, por meio de percentuais:

Gráfico 2 – Formação Inicial (graduação) dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional



Fonte: elaborado pela autora (2026).

De acordo com o Gráfico 2, 66,4% dos respondentes possuem graduação em Pedagogia (isolada ou adicionada a outras licenciaturas); 6,3% em Educação Especial; e 0,6% em Normal Superior. Além disso, quando se considera a sobreposição de titulações, constata-se que 58,2% (somatória de todos que indicaram ter outra licenciatura, cumuladas ou não Pedagogia e/ou

Educação Especial) são graduados em licenciaturas distintas de Pedagogia ou Educação Especial – ou ainda, para além dessas –, o que pode indicar, mas não confirmar, que mais da metade dos professores de apoio possui formação voltada a componentes curriculares específicos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A zona de incerteza decorre do fato de que algumas licenciaturas não correspondem diretamente às disciplinas escolares da Educação Básica, como é o caso de cursos em áreas fora do núcleo comum do currículo.

Os dados das entrevistas acrescentam nuances relevantes à análise da formação inicial. Contudo, optou-se por não estabelecer, neste trabalho, correlações entre os entrevistados e suas formações, a fim de preservar o anonimato dos participantes, considerando a singularidade de alguns cursos. De modo geral, entre os 12 entrevistados, nove possuíam graduação em Pedagogia. Em quatro desses casos, tratava-se de segunda graduação, sendo que uma participante relatou que a concluiu na modalidade rápida (“Pedagogia de um ano, complementação”), como complementação pedagógica, cursada em um ano, a distância.

Além da Pedagogia, foram mencionadas graduações em Educação Física, Matemática, História e Letras, em modalidades de licenciatura e bacharelado; cursos que guardam correspondência com componentes curriculares da Educação Básica. Chama a atenção, entretanto, o fato de um dos participantes possuir licenciatura em área não vinculada a esses componentes, visto que o edital do concurso exigia apenas a posse de licenciatura, sem delimitação de áreas (Dourados, 2023c). Uma entrevistada também relatou que sua primeira graduação é em bacharelado em área não relacionada à educação, com o qual afirmou não ter se identificado profissionalmente.

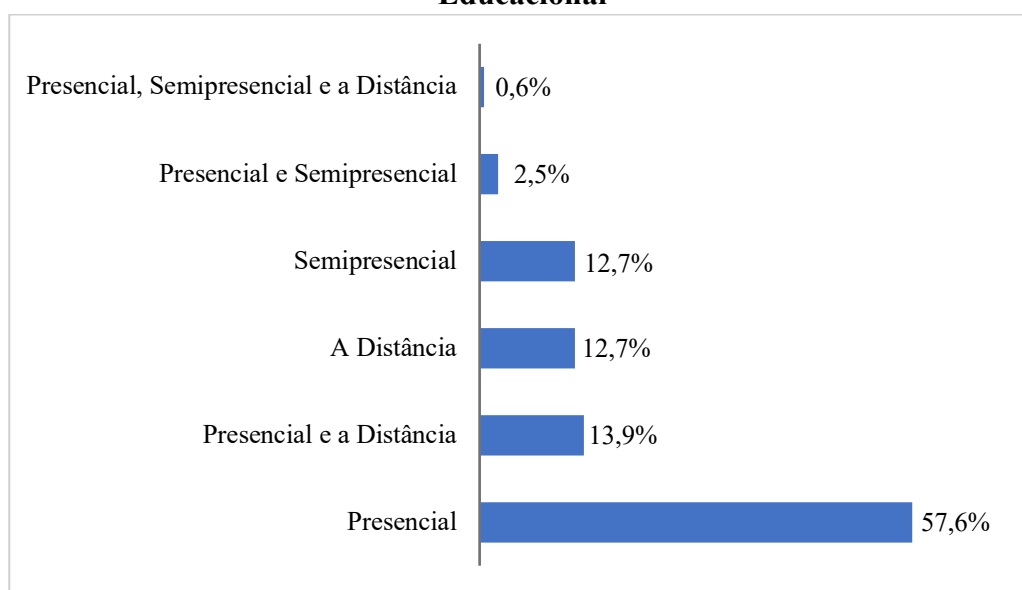
A recorrência da Pedagogia como segunda graduação pode estar associada à necessidade de ampliar possibilidades de inserção no mercado de trabalho, considerando que disciplinas vinculadas a determinadas licenciaturas são ofertadas apenas a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Uma das entrevistadas relatou que precisou cursar Pedagogia porque já atuava como professora de apoio na Educação Especial em regime de contratação temporária e, nos últimos anos, as redes públicas passaram a exigir formação inicial compatível com o ciclo escolar de atuação.

Em entrevista, PA11 expressou espontaneamente o sentimento de deslocamento por não ter a Pedagogia como formação primária, o que compromete, segundo ela, sua segurança em atuar com os estudantes dos primeiros anos:

Eu sempre falo, gente, eu não sou pedagoga raiz, eu tenho a [primeira graduação] e a Pedagogia é uma complementação. Eu me sinto em defasagem com relação a isso: a Pedagogia, a alfabetização. [...] é claro, a gente vai correr atrás, vai estudar, vai ler, vai ver as atividades, o colega vai ajudar. Eu sei disso. Mas eu me sinto melhor trabalhando com os [estudantes] maiores (PA11, 2024).

Quanto à modalidade de ensino das graduações cursadas, o Gráfico 3 apresenta os dados informados pelo grupo maior de participantes, qual seja os respondentes dos questionários:

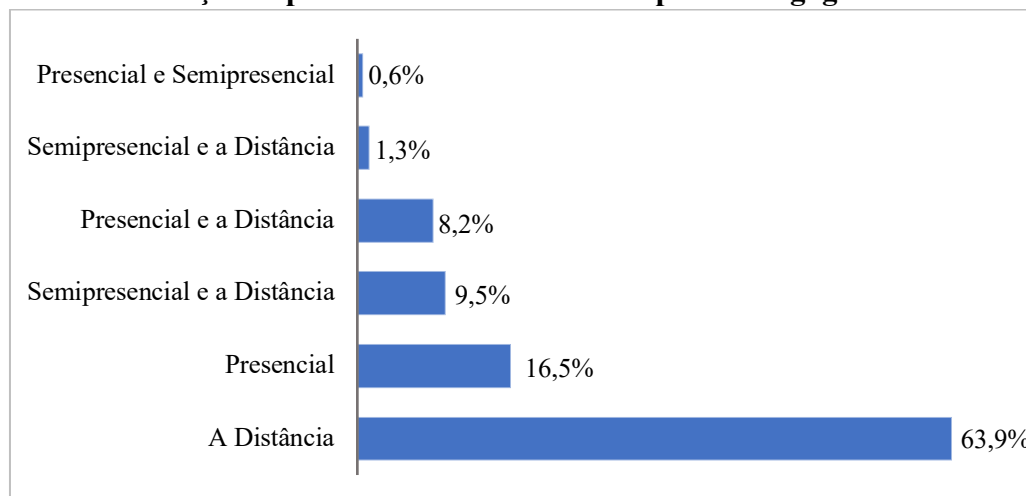
Gráfico 3 – Modalidade de Ensino da Graduação dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional



Fonte: elaborado pela autora (2026).

O Gráfico 3 indica que, mesmo com a popularização das graduações de educação a distância (EAD), a maioria (74,6%) dos professores de apoio cursou alguma graduação de forma presencial – considerando-se a soma daqueles que informaram ter ao menos uma graduação presencial. Ainda assim, a EAD se mostra presente na formação inicial de 42,4% dos professores de apoio, mas, de forma exclusiva, somente em 12,7% deles, retomando-se que muitos participantes tinham mais de uma graduação. Por outro lado, quando se trata de formação continuada, o cenário se mostra bastante diferente, como apresenta o Gráfico 4:

Gráfico 4 – Modalidade do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* (especialização) na Área de Educação Especial dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional



Fonte: elaborado pela autora (2026).

Os dados apresentados no Gráfico 4 demonstram que a maioria (73,4%) dos PAPE possuía especializações na área da Educação Especial realizadas totalmente à distância. Desses, 8,2% cursaram, também, especialização *Lato Sensu* presencial, e 1,3%, na modalidade semipresencial. Um dado particularmente expressivo é o de que 63,9% – ou seja, mais da metade dos participantes – realizaram exclusivamente cursos de pós-graduação *Lato Sensu* na modalidade EAD.

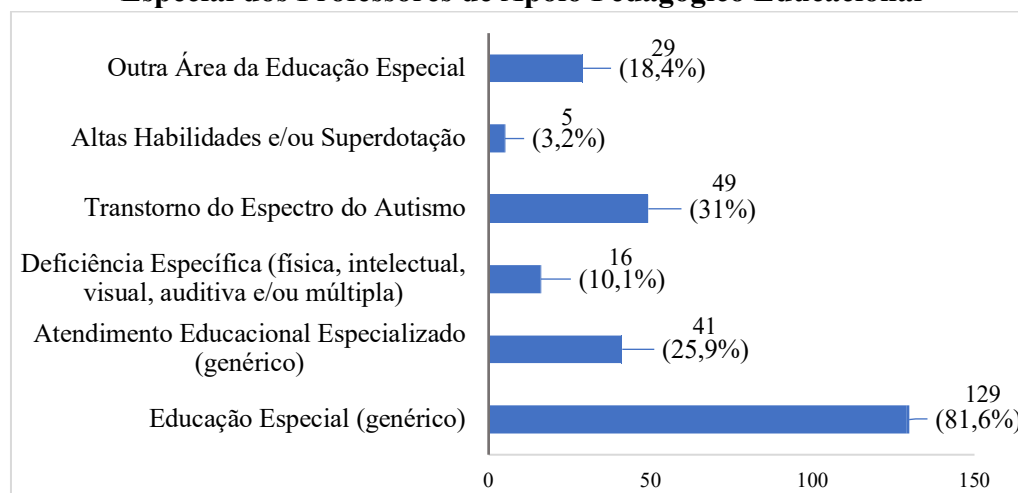
Embora os entrevistados não tenham sido diretamente questionados sobre o interesse pela modalidade de ensino, alguns relatos espontâneos dão pistas das motivações para procura pela EAD. PA11 (2024), por exemplo, explicou que “foi uma escolha por motivos pessoais [...]”. Na verdade, por conta das minhas crianças que eram pequenininhas”. A facilidade de acesso, a flexibilidade de horários e o custo relativamente reduzido tornam-se fatores determinantes para a escolha da modalidade. PA12 mencionou essa facilidade como atrativo para realizar sua segunda graduação e várias especializações. A fala revela não apenas a diversidade dos percursos formativos, mas também o papel instrumental da EAD na viabilização dessa multiplicidade de especializações.

Retomando-se os dados dos questionários, constata-se que dos 158 participantes, quase a metade (74) indicou ter cursado mais de uma especialização: 25 realizaram três cursos, quatro possuem quatro especializações, e um deles chegou a concluir seis cursos de pós-graduação. Esse dado revela uma busca constante por qualificação, que ultrapassa o requisito mínimo do cargo – uma especialização *Lato Sensu* em Educação Especial (Dourados, 2023c) – apontado por 84 docentes.

Quanto à amostra de entrevistados, cinco professores de apoio (PA3, PA4, PA6, PA9 e PA10) informaram ter apenas uma especialização *Lato Sensu*, porém, dois destes (PA3 e PA9), cursaram pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de mestrado. Os demais realizaram mais de uma especialização chegando a cinco cursos, como relatou PA1, embora não sejam todos relacionados ao campo da Educação Especial.

Percebeu-se, entre os professores de apoio, um fenômeno de heterogeneidade formativa, como se extrai do Gráfico 5, elaborado com dados dos questionários, que apresenta as especialidades dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* na área de Educação Especial.

Gráfico 5 – Especialidade do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* na Área de Educação Especial dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional



Fonte: elaborado pela autora (2026).

Dentre as especializações, tem-se no Gráfico 5 que as mais procuradas são as voltadas para o PEE no geral, tal como em Educação Especial (genérico), constituindo a formação de 81,6% dos professores de apoio, e, em bem menor quantidade, em AEE, na de 25,9% dos participantes. Se mostra relevante o percentual de professores especialistas em TEA, com 31% – percentual maior que o das formações em AEE e bem acima da porcentagem das demais especializações voltadas a públicos específicos – o que, eventualmente, pode ser explicado pela elevada demanda local de alunos diagnosticados com autismo.

Nas entrevistas, a maioria dos participantes explicitou as motivações que os levaram a buscar especializações na área da Educação Especial. Essas razões decorrem de demandas de diferentes naturezas, que vão desde interesses pessoais até a necessidade de ampliar conhecimentos para subsidiar a prática profissional e busca pela inserção no mercado de trabalho.

PA1 (2024) explicou que era pessoa com deficiência adquirida na adolescência e que isso a “motivou a aprender como o cérebro da pessoa com deficiência aprendia para eu entender como eu ia aprender” e da mesma forma quis “aprender como eles [alunos com deficiência] aprendem para eu ensinar a eles”. Para PA7 (2024) a motivação foi sua identificação com PEE: “eu sempre gostei muito de lidar com as crianças do público-alvo da Educação Especial”.

Por sua vez, PA11 mencionou que se especializou em Libras pelo interesse em trabalhar com alunos surdos, pois “percebi que os alunos com deficiência auditiva têm facilidade em matemática”, e em Educação Especial, porque “fui convidada a trabalhar na sala de recursos” (PA11, 2024). PA9 (2024) expôs que sua atuação também era voltada para educação de surdos, mas esta era muito pensada para atuação em sala de aula e “a gente sabe que fica muito fragmentado. A ideia era buscar, entender [o contexto mais amplo]”.

Os demais participantes apresentaram motivações relacionadas a inserção no mercado de trabalho por oportunidades profissionais surgidas ao longo da carreira e, principalmente, pelo desejo de se inserir na atuação pública, por meio de concurso ou contratos temporários:

A demanda na época. Porque tinham muitas vagas e [eu] não era efetivo. Então resolvi fazer por conta da demanda, para não ficar sem trabalho. (PA5, 2024).

Eu fiz a Psicopedagogia e ia fazer a terapia ABA – a pós em ABA. Mas, como já era um objetivo prestar um concurso e tal, eu sabia que quando saísse [o edital] do concurso ia ter que ter essa especialização em Educação Especial, aí eu fiz. (PA8, 2024).

Eu falei: “preciso fazer uma especialização”, só que era muito caro. Aí abriu essa oportunidade pela UFGD, que além de ser à distância, era de graça. [...] Eu falei assim: “seja para qualquer outro processo seletivo, ter uma especialização conta muito ponto”. (PA3, 2024).

Fiz mais uma [especialização] para ter a questão de concurso e tal. (PA2, 2024).

Lá no começo, confesso que foi a ideia de você ter uma outra possibilidade de trabalho, [...] as Ciências Humanas têm poucas aulas. [...] [A contratação] era por análise de currículo e você tinha que sair de escola em escola levando o currículo. E quando dava sorte, você tinha aula, quando não dava, você perdia e ficava sem nada. Então era bem complicado. Foi buscando novas possibilidades de oportunidade de trabalho. (PA10, 2024).

Eu estava realmente preocupado em estudar para somar pontos para o processo seletivo [de professor de apoio]. [...] O professor trabalha 20 horas, o que me possibilitaria ter uma clínica no contraturno e sabendo que a licenciatura em [curso diferenciado] não é uma licenciatura para aula no Ensino Médio, apenas em ensino técnico e que existe essa possibilidade na Educação Especial, fui para a Educação Especial para uma expansão de leque profissional. (PA4, 2024).

Eu fui convidada para trabalhar [como professora de apoio] com essa garota [aluna com deficiência], aí eu já me matriculei na especialização em Educação Especial. (PA12, 2024).

Uma vez inseridos na área, os professores evidenciam uma postura ativa na busca por formação como estratégia de qualificação da própria prática. PA6 (2024) reconhece que “nunca está preparada”, mas ressalta a necessidade de “procurar alguma coisa”, enquanto PA1 (2024), apesar de reconhecer sua trajetória formativa, avalia que ela “não foi o suficiente” e que é preciso “sempre buscar mais e mais”.

Essa disposição aparece associada tanto ao compromisso ético com os alunos e ao engajamento pessoal com a área, quanto à necessidade de se manter atualizado em um campo em constante transformação. PA12 relatou o hábito de estudar continuamente e realizar diversos cursos, inclusive para concursos, afirmando ter se encantado pela Educação Especial e estar “sempre buscando” novas formações, embora reconheça limites financeiros para sustentar esse investimento.

Como afirmou PA10 (2024), “eu tenho a pós em Educação Especial, foi a minha primeira. Depois eu fiz uma pós em Autismo. Eu sou psicopedagoga e fiz uma pós em doenças e deficiências múltiplas e mais um monte de cursos”. Em sentido semelhante, PA5 (2024) observa que “cada vez que você pega um aluno, você tem que estudar para lidar com aquele aluno”. Assim, a insuficiência de políticas públicas de formação específica e continuada tende a ser compensada por iniciativas individuais.

A percepção da insuficiência da formação inicial é reforçada por PA4, que aponta a busca constante por aprofundamento, sobretudo frente à complexidade das demandas dos alunos da Educação Especial: “você tem uma formação fraca, tanto para os gestores, quanto, até mesmo, para nós profissionais, se você não procurar se debruçar, estudar, estudar, estudar, você não sabe o que está fazendo. E o aluno é único” (PA4, 2024).

As limitações da formação inicial são confrontadas com as vivências no contexto prático, sobretudo diante da expansão de cursos de formação a distância que se restringem ao conhecimento teórico, o que implica no sentimento de preparo desses profissionais para lidar com as demandas de sala de aula. Entretanto, para além da tentativa de responder à complexidade das demandas escolares, essa busca permanente por formação também se configura como traço constitutivo da subjetividade docente, sintetizado na afirmação de PA10 (2024) de que a Educação Especial trouxe “a necessidade de você não parar nunca”.

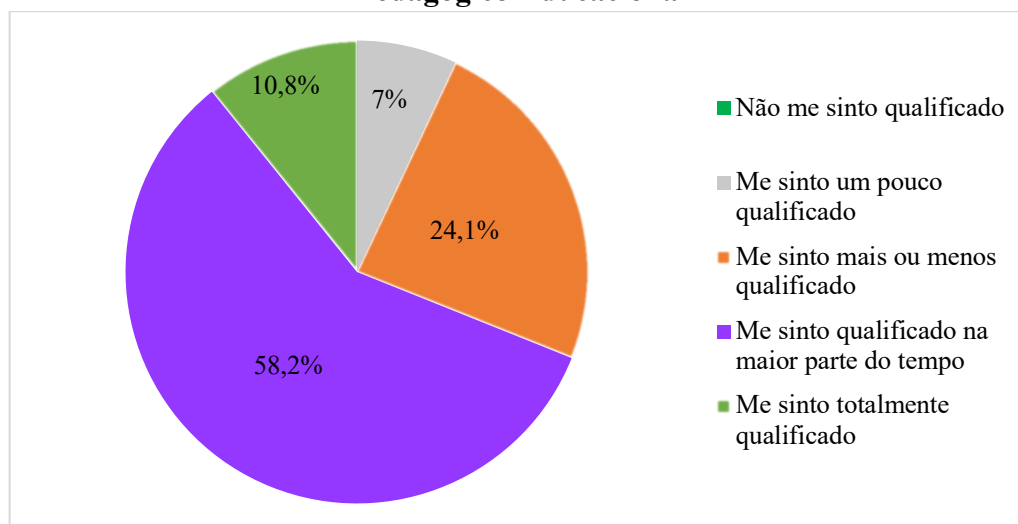
Percebeu-se, também, a busca por níveis mais elevados de qualificação, visto que, quase um quarto dos profissionais cursaram pós-graduação *Stricto Sensu* na área da Educação. Os

dados de questionário apontam que 20,3% possuíam Mestrado e outros 4,4%, Doutorado na área, indicando um quadro bastante qualificado, se considerados os critérios objetivos prestigiados pelo PCCR dos servidores da educação municipal, que recompensa financeiramente esses níveis de formação (Dourados, 2007). A proporção de mestres e doutores atuando como professores de apoio na rede ensino de Dourados é bastante significativa, considerando os dados nacionais da CAPES, que indicam a existência de 10 doutores e 20 mestres para cada 100 mil habitantes (Brasil precisa..., 2024, online).

Ao serem questionados sobre a existência de estágio na Educação Especial, no percurso de sua formação inicial e continuada, a maioria (77,8%) dos respondentes dos questionários apontou a inexistência dessa exigência em suas graduações e especializações, sendo que 20,9% sinalizaram positivamente e 1,3% não respondeu. Quando esses dados são confrontados com outras informações extraídas dos questionários, tem-se pistas de que, eventualmente, podem influenciar o sentimento de preparo desses profissionais.

O Gráfico 6 sintetizou as respostas do questionário quanto ao sentimento de preparo/qualificação do Professores de Apoio Pedagógico Especializado para o exercício da função:

Gráfico 6 - Sentimento de Preparo para o Exercício da Função de Professor de Apoio Pedagógico Educacional



Fonte: elaborado pela autora (2026).

De acordo com o Gráfico 6, nenhum professor participante se declarava totalmente despreparado para a função, o que é um dado positivo. Todavia, existem nuances importantes: a maioria (58,2%) sentia-se qualificada na maior parte do tempo, o que indica confiança moderada, mas também reconhecimento de limites, provavelmente relacionados a contextos

específicos ou demandas mais complexas; apenas 10,8% dos respondentes afirmaram sentir-se totalmente qualificados, o que sugere insegurança formativa ou lacunas na preparação profissional da grande maioria dos participantes; mais de um terço (31,1%) dos professores sentia-se “mais ou menos qualificado” ou “um pouco qualificado”, não sendo possível, considerando a natureza dos dados, identificar a causa.

Quando esse sentimento de preparo é confrontado com a realização de estágio na Educação Especial, durante a formação, tem-se pistas de que esses elementos se correlacionam, como demonstra a Tabela 5:

Tabela 5 – Relação entre estágio em Educação Especial e sentimento de qualificação

Fez estágio?	Totalmente qualificado	Qualificado na maior parte	Mais ou menos qualificado	Pouco qualificado	Total
Sim (N=42)	26% (11)	50% (21)	19% (8)	5% (2)	100%
Não (N=116)	15% (18)	45% (53)	28% (32)	12% (13)	100%

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A Tabela 5 demonstra que os profissionais cujas formações exigiram atividades práticas na Educação Especial tendem a se sentir mais qualificados para a função. Entre os que realizaram estágio, 76% se consideram “totalmente qualificados” ou “qualificados na maior parte do tempo”, enquanto entre os que não fizeram estágio, esse percentual cai para 60%. Além disso, a percepção de baixa qualificação (“pouco qualificado”) é mais do que o dobro entre quem não teve estágio (12%) comparado aos que tiveram (5%). Essa correlação indica que a vivência prática ao longo da formação acadêmica na área, quer seja inicial ou continuada, pode contribuir para a autopercepção de preparo profissional.

A análise dos dados relativos à formação inicial dos PAPE revela um quadro de grande heterogeneidade, com predominância de cursos de formação generalista. A maior parte dos professores de apoio tem formação de base na Pedagogia, formação esta voltada preferencialmente à docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Essa tendência já foi constatada em outras redes, como a estadual de Santa Catarina, onde o segundo professor de turma apresenta perfil formativo semelhante (Araújo, 2015; Ficagna, 2017; Michelluzzi, 2019). Apenas uma pequena parcela dos respondentes apresenta formação inicial em Educação Especial⁵¹, o que poderia sugerir um descompasso entre a graduação e as atribuições especializadas do cargo, tal como indicado nos estudos de Araújo

⁵¹ Oportunamente, registra-se que, desde fevereiro de 2025, a Faculdade de Educação da UFGD oferece o Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, via Parfor Equidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC).

(2015), Picolini (2019) e Drummond (2021). Todavia, no contexto do concurso douradense, pretendeu-se compensar possíveis lacunas na formação inicial dos professores de apoio com a exigência de ao menos uma especialização *Lato Sensu* em Educação Especial, como critério para ingresso na função.

Por outro lado, mais da metade dos participantes declarou possuir licenciaturas específicas em áreas do conhecimento – como Matemática, Ciências, História, entre outras – o que configura um quadro misto, semelhante ao encontrado por Drummond (2021) na rede estadual de Minas Gerais. Considerando que a rede municipal de Dourados atende desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental, as múltiplas formações poderiam favorecer a alocação estratégica de professores de apoio em diferentes etapas da escolarização, especialmente quando se trata de docentes multigraduados.

Contudo, essa diversidade gera tensões pelo descompasso entre a trajetória formativa individual e as exigências práticas do cotidiano escolar. Os dados apontam para um quadro ambivalente: se, por um lado, a diversidade de formações pode ampliar as possibilidades de atuação e favorecer respostas diferenciadas às necessidades das escolas e dos estudantes, por outro, ela também pode revelar lacunas estruturais na formação inicial e na política de desenvolvimento profissional, exigindo dos docentes um esforço contínuo e solitário para suprir tais ausências.

Nota-se um movimento expressivo de multiprofissionalização entre os PAPE, sobretudo por meio de especializações *Lato Sensu*, em grande medida realizadas na modalidade à distância e orientado tanto por motivações subjetivas (como o desejo de melhor atender aos estudantes) quanto por lógicas objetivas de regulação e competição no mundo do trabalho docente. Considerando que 44,9% dos participantes não tinham experiência anterior na área da Educação Especial, pode-se supor que a competição no mercado de trabalho foi a razão mais decisiva.

Essa tendência pode ser compreendida à luz dos desafios impostos pela diversidade presente no campo da Educação Especial, como destaca Ficagna (2017), e pela escassez de cursos de formação continuada promovidos pelas redes de ensino, que, quando existem, costumam se restringir a abordagens técnico-instrumentais (Machado, 2017). As pesquisas de Matos e Mendes (2014) e Fumes et. al (2014) demonstraram que essa ansiedade por cursos de formação que sejam capazes de atender a diversidade e as especificidades do PEE é compartilhada, também por professores de classes comuns e professores especialistas de SRM (também conhecidos como professores do AEE). A formação continuada, nesse contexto, adquire não apenas uma função instrumental, mas também simbólica, operando como estratégia

de reconhecimento, pertencimento e afirmação identitária frente às exigências e lacunas da política educacional.

A busca individual pela qualificação acerca das diferentes facetas que envolvem a Educação Especial parece ser uma tendência na área (Reis, 2023), tanto pela defasagem de conhecimentos específicos constatada nas licenciaturas (Picolini, 2019), em contraste com as angústias vivenciadas pelos profissionais da área, que precisam lidar com necessidades educacionais específicas e variadas (Prado, 2016), quanto como estratégia para inserção e manutenção no mercado de trabalho, como apontado por Ficagna (2017). Esse cenário denuncia a fragilidade da formação oferecida nos cursos de graduação – sobretudo após a extinção de habilitações voltadas à área da Educação Especial, no curso de Pedagogia, pelas Diretrizes Nacionais para o curso, de 2006 (Brasil, 2006; Nozu; Bruno, 2016) –, mas também reafirma a centralidade da formação continuada como imperativo ético e profissional, especialmente em uma função marcada pela imprevisibilidade, pela singularidade dos sujeitos atendidos e por atuações isoladas.

A presença da EAD, sobretudo na formação continuada é marcante, o que pode ser interpretado como reflexo tanto das condições objetivas de acesso – especialmente para profissionais já inseridos no mercado de trabalho, com múltiplas responsabilidades – quanto da própria expansão mercantilizada da oferta de cursos de pós-graduação na área da Educação Especial, como revelou a pesquisa coordenada por Michels et al. (2021).

Nesse contexto, o predomínio da modalidade à distância impõe questionamentos acerca da qualidade da formação ofertada, sobretudo se considerada a especificidade do trabalho docente com estudantes PEE, que exige conhecimentos teóricos e práticos situados, interações formativas mediadas por práticas compartilhadas e, muitas vezes, experiências presenciais para lidar com situações complexas. A formação exclusivamente remota, ainda que facilite o acesso, pode limitar a construção de vínculos profissionais e o desenvolvimento de repertórios pedagógicos mais densos e contextualizados.

Os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2021, que avaliou, dentre outros, 17 cursos de licenciatura, reforçam essa preocupação. A maior parte dos cursos a distância avaliados (41,6%) obteve Conceito Enade 2 e 6,2% receberam conceito 1. Em contrapartida, apenas 14,9% dos cursos EAD alcançaram conceito igual ou superior a 4, enquanto esse desempenho foi registrado em 29,1% dos cursos presenciais (Brasil, 2022). Em síntese, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) constatou que os cursos presenciais apresentaram desempenho superior aos cursos a distância nos dois principais indicadores avaliados, com diferenças superiores a 12 pontos percentuais na

proporção de cursos situados nas faixas 4 e 5, tanto no Conceito Enade quanto no Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) (Brasil, 2022).

Verificou-se, ainda, que, embora os cursos EAD representassem apenas 12% do total de cursos avaliados, concentravam mais da metade dos estudantes participantes, correspondendo a 52%, e que 70% dos estudantes conciliavam trabalho e estudo durante a graduação, o que ajuda a explicar a elevada procura por cursos a distância, especialmente quando consideradas as dificuldades de mobilidade nos grandes centros urbanos (Brasil, 2022).

Diante da expansão dos cursos a distância, o MEC considerou necessária a revisão dos referenciais de qualidade dessa modalidade e instituiu, em 2025, uma nova política para a EAD por meio do Decreto n.º 12.456/2025. Entre as principais alterações, destaca-se a exigência de que ao menos 10% da carga horária dos cursos seja cumprida presencialmente e outros 10% por meio de atividades síncronas mediadas, como aulas online ao vivo, bem como a obrigatoriedade de, no mínimo, uma avaliação presencial e com peso predominante na composição da nota final.

Para ingresso no cargo de PAPE foi possível observar como as exigências formais influenciam as decisões formativas dos docentes que são atravessadas por estratégias de inserção e permanência no serviço público, o que demonstra que a formação não é movida apenas por vocação ou interesse, mas também por dispositivos regulatórios que moldam trajetórias e qualificações. Assim, as especializações tornam-se não apenas um mecanismo de aprimoramento profissional, mas também um investimento estratégico educacional, valorizado nos processos seletivos e concursos.

Embora parte dos entrevistados tenha cursado especializações em Educação Especial por interesse pessoal na área, observou-se que, para outros participantes (PA5, PA8, PA3, PA2 e PA4), essa formação esteve associada à ampliação das possibilidades de inserção profissional. Esse movimento relaciona-se ao crescimento das contratações de professores de apoio na rede municipal de ensino de Dourados nos últimos anos, especialmente em um contexto político que sinalizava a realização de concurso público para o cargo, o que acrescenta à busca por qualificação a expectativa de estabilidade laboral.

No contexto douradense, o processo de multiprofissionalização dos trabalhadores da educação pode, por um lado, sugerir a insuficiência da formação inicial diante das demandas concretas da docência, mas, por outro, também é fortemente atravessado por exigências do mercado de trabalho, uma vez que processos seletivos e concursos públicos tendem a atribuir valor cumulativo às especializações em provas de títulos, como evidenciado nos relatos dos entrevistados. Nesse cenário, torna-se pertinente problematizar em que medida a ampla oferta

de cursos de especialização contribui para a consolidação de um mercado de certificações que, em certos casos, aproxima-se de uma lógica de produção em massa de diplomas voltada prioritariamente a interesses mercantis de instituições privadas.

O resultado é a transferência, para o profissional, do ônus de acumular qualificações que o mantenha competitivo. A titulação passa a operar como investimento contínuo em capital humano e atravessa a subjetividade dos professores de apoio por meio de tecnologias descritas por Ball (2005) como performatividade, gerencialismo e pós-profissionalização. A busca por formação, nesse sentido, não decorre apenas de um compromisso ético com o trabalho docente, mas também da necessidade de apresentar desempenho mensurável em processos seletivos que tomam os títulos como indicadores objetivos de competência.

Essa racionalidade de cunho neoliberal favorece a constituição de subjetividades empresariais autônomas, ao condicionar o trabalhador a gerir a si próprio como um empreendimento, o que, de acordo com Ball (2005, p. 544) “tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial”. Tal como uma microempresa, o docente é instado a planejar e investir continuamente em seu capital humano para se manter competitivo, o que, por sua vez, retroalimenta um mercado em expansão de formações rápidas e instrumentais, que tem se dado, em grande parte, a partir da interpretação do setor privado e da subjetivação desses sujeitos ao discurso da performatividade (Ball; 2005; Nozu; Bruno, 2016).

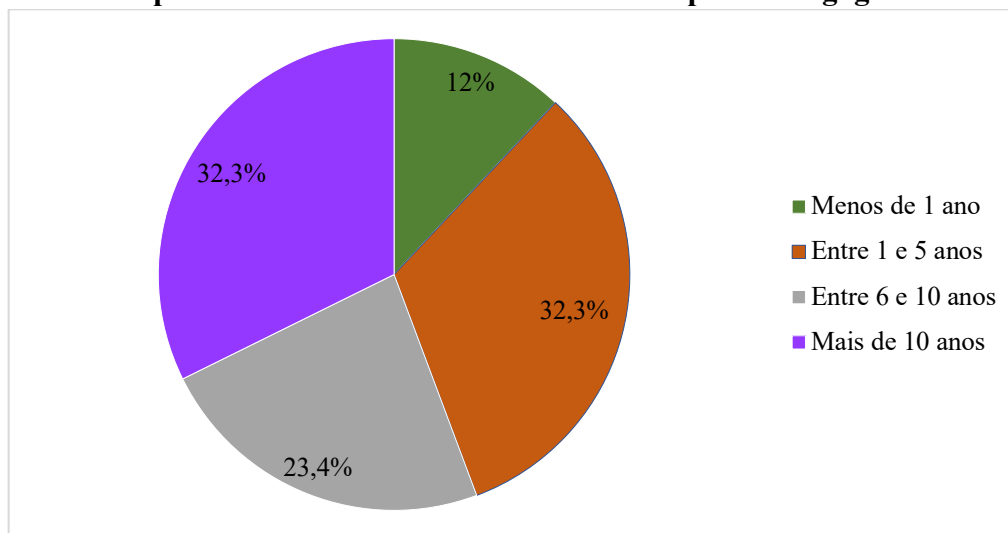
Todavia, trata-se de um investimento potencialmente inesgotável, seja em razão da intensificação de exigências métricas em um mercado progressivamente mais competitivo, seja pelo sentimento de impotência diante dos impasses da inclusão escolar, que envolvem questões estruturais complexas e frequentemente se ocultam sob a responsabilização (auto)atribuída ao professor de apoio por fazer a inclusão “dar certo”. Nesse cenário, constitui-se uma subjetividade marcada pela sensação permanente de insuficiência, em que o sujeito se percebe continuamente em dívida e impelido a buscar novas qualificações e a investir cada vez mais em si mesmo.

6.1.2 Experiência Docente e na Educação Especial

Na busca de se traçar o perfil dos PAPE, tem-se que a experiência profissional se constitui em elemento interessante na construção da subjetividade desses atores, que influencia a sua atuação. Desta forma, por meio de questionários, buscou-se compreender a familiaridade desses profissionais com a atividade docente e, mais especificamente, com a área da Educação

Especial. Para tanto, os dados acerca da experiência enquanto docentes foram compilados no Gráfico 7:

Gráfico 7 – Experiência Docente dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional

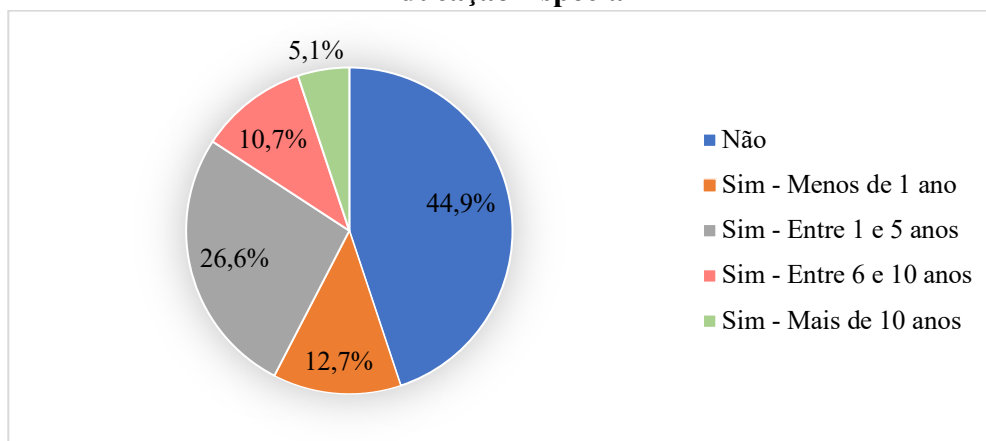


Fonte: elaborado pela autora (2026).

De acordo com o Gráfico 7, 12% informaram ter menos de um ano de experiência como professor, o que pode indicar que a atuação como PAPE era sua primeira vivência docente. De outro lado, nota-se que a maioria dos participantes (55,7%) era professor experiente, com mais de seis anos de docência, e quase um terço tinha entre um e cinco anos de trabalho na profissão.

Embora a maior parte fosse de professores experientes, ao se tratar da vivência na área da Educação Especial antes de assumirem o cargo de PAPE, o cenário se mostrou diferente, como se apreende do Gráfico 8:

Gráfico 8 – Experiência dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional na Área da Educação Especial



Fonte: elaborado pela autora (2026).

Quando a experiência docente é comparada à vivência na Educação Especial, percebe-se que uma grande quantidade de professores não havia trabalhado nessa modalidade de ensino. Neste sentido, quase metade dos profissionais (44,9%) não tinha experiência prévia à nomeação no concurso, na área, e outros 12,7% tinham menos de um ano de atuação na especialidade. Contudo, 26,6% informaram ter entre um e cinco anos de experiência na Educação Especial, enquanto 15,8% já trabalharam mais de seis anos com o PEE.

Vale retomar que a maioria (77%) desses atores nem mesmo realizou estágios na área da Educação Especial durante a sua formação acadêmica. Assim como o estágio, o sentimento de qualificação para exercício da função se correlaciona com a experiência docente, mas não de forma linear, como demonstra a Tabela 6:

Tabela 6 – Relação entre experiência docente o sentimento de qualificação

Experiência de docência	Totalmente qualificado	Qualificado na maior parte	Mais ou menos qualificado	Pouco qualificado	Total
Menos de 1 ano (19)	5,3% (1)	47,4% (9)	26,3% (5)	15,8% (3)	100%
1 a 5 anos (51)	11,8% (6)	52,9% (27)	31,4% (16)	3,9% (2)	100%
6 a 10 anos (37)	13,5% (5)	67,6% (25)	10,8% (4)	8,1% (3)	100%
Mais de 10 anos (51)	9,8% (5)	58,8% (30)	25,5% (13)	5,9% (3)	100%

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Nota-se que professores com 6 a 10 anos de experiência tiveram o melhor desempenho relativo, com 81% se sentindo “totalmente” ou “na maior parte” qualificados. Por outro lado, mesmo entre os mais experientes (mais de 10 anos), 31,4% se sentem “pouco” ou, apenas, “mais ou menos” preparados. O grupo com menos de 1 ano de docência apresenta os maiores índices de insegurança, com 42% se sentindo “pouco” ou, apenas, “mais ou menos qualificados”.

Adentrando-se aos dados das entrevistas, observou-se que a experiência profissional dos docentes se constitui por trajetórias heterogêneas. Cabe ressaltar que, em razão da escolha metodológica de composição da amostra, os diferentes perfis de tempo de experiência na docência já estavam, em certa medida, pressupostos. Ainda assim, as narrativas revelam singularidades interessantes, especialmente no que se refere à inserção na Educação Especial.

Um primeiro conjunto de relatos reúne docentes em início de carreira ou em sua primeira experiência formal na Educação Especial. Este é o caso de PA1 (2024) que informou que atua “como professora, tem dois anos”, sendo que “como professora de apoio, eu trabalho há um ano. Eu terminei a pós em março, em julho eu fiz o concurso”. PA8 (2024), formada em 2019, acumulava experiências de estágio, em que atuou no serviço de apoio na classe comum –

conforme histórico de contratações da rede municipal de ensino de Dourados para o serviço –, trabalha em clínica terapêutica e como apoio em escola particular, mas ressaltou que, embora tivesse seis anos de vivência na área, “nunca tinha trabalhado em sala de aula [como docente], só como estagiária. [...] Nesse ano, estou vivendo essa experiência [como professora de apoio]”.

Algumas trajetórias revelam percursos profissionais híbridos. PA3 (2024) estagiou desde o primeiro ano em instituições públicas e privadas, em turmas nas quais “sempre tinha algum aluno da Educação Especial”. Apesar de não atuar formalmente como professora, esclareceu que, na escola particular, era “meio que uma professora assistente”, sendo o cargo de PAPE sua primeira atuação oficial como docente. PA4 (2024) atuou como professor em cursos de Inglês, nos quais “já tive três alunos com autismo [...]”. Como era uma instituição de cursos livres, não tinha obrigação de ter um professor de apoio”. Trabalhou também como inspetor de pátio na rede municipal de Dourados, mas relatou desvio de função, pois, “por determinação da Secretária da Educação, na época, os inspetores de pátio não ficaram no pátio, ficaram dentro das salas de aula como auxiliares de sala”.

Um segundo grupo é composto por docentes cuja trajetória anterior se deu majoritariamente na docência regular, com posterior aproximação à Educação Especial. PA6 (2024) relatou que se formou em 2015 e que “já fui regente 1, regente 2”, tendo, também, atuado na Educação Infantil e exercido funções de gestão e de pedagoga em biblioteca conveniada. Segundo ela, “desde 2020, comecei a pegar a prática da Educação Especial, [...] sempre como professora de apoio”. De modo semelhante, PA7 (2024) iniciou a experiência “como professora, desde 2021”, articulando regência e apoio: “era sempre um período de regência, que era o meu concurso, e, no outro período, sempre pegava como apoio”, além de acumular cinco anos de experiência anterior como assistente na Educação Infantil.

PA2 (2024) afirmou que atua como professora de Educação Física “desde a pandemia de 2020” e que passou a trabalhar “na área [da Educação] Especial” após aprovação em concurso. Em situação semelhante, PA5 (2024), professora desde 2009, relatou que iniciou a docência ainda na graduação e que, embora sempre tenha recebido alunos autistas em turmas regulares, “nunca trabalhei [na Educação Especial]. É meu primeiro ano”.

Há também trajetórias em que a inserção na Educação Especial esteve imbricada à carreira desde cedo. A atuação como PAPE constituiu a primeira experiência docente de PA9 (2024), que, entretanto, possuía longa vivência como intérprete: “desde 2007, eu comecei a trabalhar na Educação Especial, especificamente com alunos surdos, como intérprete educacional”. PA11 (2024) teve sua trajetória fortemente vinculada à área: “em 2011, trabalhei meio ano como professora de Matemática. Em 2012, já ingressei na Educação Especial [...]”.

Fiquei na sala de recursos de 2012 até 2019, depois como [professora de] apoio”. Em percurso parcialmente semelhante, PA10 (2024) relatou: “me formei em 2006 em História. Em 2009, comecei a atuar. [...] Em 2018, comecei a dar aula [como pedagoga] e comecei a trabalhar como [professora de] apoio”, alternando, ao longo da carreira, experiências de regência, apoio e gestão.

Por fim, destaca-se a trajetória de maior longevidade profissional. PA12 possuía quase vinte anos de experiência docente. Iniciou a carreira como professora contratada, em 1996, atuando em diferentes redes públicas: “trabalhei em várias escolas como contratada: escolas estaduais, municipais... Várias, várias” (PA12, 2024). Relatou que acumulou experiências em diferentes níveis e modalidades de ensino. Em 2014, passou a atuar na Educação Especial como professora de apoio e, posteriormente, em sala de recursos.

Apesar de boa parte dos professores de apoio terem pouca ou nenhuma experiência prévia na área da Educação Especial, os dados de questionário indicaram uma maioria de docentes experientes. As entrevistas dão a dimensão da singularidade de cada jornada profissional, demonstrando que enquanto para alguns professores a Educação Especial se constituía como novidade, como campo de atuação, para outros essa era única forma de docência experienciada.

Mesmo para docentes com bagagem anterior, o cargo de PAPE, por vezes, se constituía como a primeira aproximação formal com a Educação Especial, pelo que se pode inferir que o interesse pela área convergia com o interesse pela estabilidade de um cargo público efetivo. Porém, no caso de alguns participantes, a ausência de experiência prévia na Educação Especial, e até mesmo na docência, estava relacionada à conclusão recente dos cursos de graduação, posto que se tratavam de professores jovens que estavam em processo de inserção no mercado de trabalho, embora esse dado não tenha sido levantado.

Outro ponto que merece atenção é que, se 44% dos professores de apoio não tinha experiência na área da Educação Especial, isso pode significar que boa parte dos profissionais que já atuavam como professores de apoio contratados na rede municipal de ensino – cujos interesses supostamente influenciaram o processo político de construção do cargo, ao serem mobilizados sobretudo para conformação com a carga horária de 20 horas semanais – possivelmente não logrou êxito no concurso público. Tal hipótese sugere uma recomposição parcial do perfil profissional do serviço na rede de ensino, com possíveis implicações nas práticas e culturas no cotidiano escolar.

Por outro lado, a pouca experiência formal na área não significa ausência de contato com estudantes PEE. Muitos docentes tiveram suas trajetórias formativas e profissionais

atravessadas por experiências com esses estudantes, seja por meio de estágios, da docência em turmas regulares, do exercício de outras funções educacionais ou, em alguns casos, de atuações em contextos terapêuticos. Essas vivências prévias tendem a constituir um repertório prático que influencia a forma como os professores significam e exercem o trabalho de apoio pedagógico.

Todavia, a docência pode ser compreendida como uma prática que se constrói, em grande medida, na experiência (Drummond, 2021). Nesse cenário, a efetivação dos profissionais favorece a continuidade do trabalho e o amadurecimento profissional, em contraste com contextos marcados pela precariedade e pela alta rotatividade de contratos temporários (Prado, 2016). Contudo, os dados ponderaram que a experiência docente contribui para a autoconfiança profissional, mas não resolve, sozinha, a percepção de qualificação para a função.

Além disso, a heterogeneidade de experiências entre os PAPE constitui-se um aspecto relevante do contexto situado e da cultura profissional visto que, segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 48), “novos professores também trazem as suas experiências de formação como suporte, e professores experientes trazem a sua história de trabalho em escolas anteriores”. Assim, entre veteranos e estreantes, essa diversidade pode representar um potencial de enriquecimento do serviço especializado, ao articular saberes práticos acumulados com aportes teóricos provenientes de formações mais recentes.

Entretanto, também coloca desafios para a construção de referenciais comuns de atuação – sobretudo em um contexto que favorece a realização de práticas isoladas –, visto que “atores de políticas estão sempre posicionados; como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de ‘onde’ figurativa e literalmente estamos” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 46), o que reforça a importância de políticas institucionais de formação continuada e de espaços coletivos de reflexão sobre a prática.

6.1.3 Motivação para Ingresso no Cargo de Professor de Apoio Pedagógico Educacional

Na busca por compreender o perfil desses profissionais, os PAPE foram questionados, nas entrevistas, sobre suas motivações para o ingresso no cargo. Trata-se de uma dimensão menos tangível que a formação e a experiência profissional, mas fundamental para, conforme propõem Ball, Maguire e Braun (2016), “examinar o *ethos*”, isto é, os valores e interesses que atravessam a atuação dos sujeitos na política.

Parte dos relatos evidencia a articulação entre escolhas profissionais e demandas pessoais e familiares. PA7 (2024) contou que já era servidora efetiva em outro município e que seu interesse pelo cargo em Dourados foi motivado tanto por afinidade com “uma área que eu sempre gostei muito”, quanto por razões familiares: “meu marido estava trabalhando aqui já fazia um ano e meio. Aí surgiu a oportunidade de fazer o concurso. Passei, [...] peguei afastamento de lá e vim”. Situação semelhante aparece na fala de PA9, que também já era servidora pública efetiva, que associou sua decisão à compatibilidade da carga horária com prioridades pessoais: “eu fiz o concurso mais pensando na questão de carga horária. [...] Pelo menos enquanto a minha filha é criança e precisa de mim, vai ser legal eu ter 20 horas. E também me abre possibilidades para outros trabalhos” (PA9, 2024). Nesse caso, a docente mencionou o interesse futuro em “complementar esse trabalho com [aulas no] Ensino Superior”, já que seu cargo de origem era inacumulável⁵².

A carga horária reduzida mostrou-se como elemento estratégico para alguns entrevistados. PA5 (2024) sintetizou essa motivação ao afirmar: “saiu o edital do concurso, falei: ‘ah, 20 horas! Vou me inscrever’”. Para PA4, a escolha estava vinculada a uma “estratégia financeira”, que conciliava o trabalho docente com outros projetos profissionais. Como relatou:

Não estava nos meus planos trabalhar numa sala de aula. Era realmente para a questão de saúde financeira, mas o meu foco primário era a clínica. [...] Logo que finalizei minha especialização, veio o concurso público. [...] Eu não tinha a intenção de ficar muito mais do que 10 ou 5 anos. Eu queria me estruturar como [área de atuação diferenciada]. (PA4, 2024).

A busca por estabilidade contratual e financeira aparece como um dos eixos centrais das motivações. PA8 (2024), que trabalhava em clínica terapêutica e ainda não lecionava, afirmou que seu objetivo era “passar em um concurso. Eu sabia da possibilidade dessa área, mas também iria tentar qualquer outro concurso. Eu queria ser efetivada por conta da independência financeira mesmo”. Seu principal anseio era “não ter que me preocupar se no próximo ano eu vou ter emprego. Então, eu fiz os concursos que foram aparecendo. Esse surgiu e eu passei” (PA8, 2024). Em termos semelhantes, PA2 (2024) resumiu sua motivação à “efetivação. Ter uma coisa estável”.

A percepção do concurso como oportunidade rara também influenciou decisões. PA1 (2024), pedagoga sem atuação prévia na Educação Especial, avaliou que não poderia perder a

⁵² Recentemente, o Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional nº 138/2025, que alterou a alínea “b”, do inciso XVI, do art. 37 da Constituição Federal, para permitir a acumulação remunerada de um cargo de professor com outro de qualquer natureza.

chance de concorrer, pois “é um cargo que eu não sei se haverá outros concursos na área, porque é um cargo bem complicado e teve muitos erros”. PA3 (2024) associou o cargo público a “uma estabilidade, uma segurança” e, diante da oportunidade, “falei: ‘já que eu vou ter essa especialização, vou tentar’. [...] Até porque não tem concurso como professor regente aberto. Então, foram mais as oportunidades que estavam aparecendo”.

Mesmo entre aqueles que já atuavam como professores de apoio, o concurso foi percebido como possibilidade de conciliar identificação com a área e segurança profissional. PA6 (2024) destacou a busca por “estabilidade, porque [...] essa vida de contrato é muito difícil. A gente não sabe o que espera da gente [...]. E por gostar mesmo da área”. PA12 (2024) sintetizou sua decisão em “dois motivos: financeiro e o encantamento”, afirmando que “eu sempre estive fazendo os concursos pensando na estabilidade, só que casou de eu estar fazendo algo que me encanta”. A valorização da estabilidade também aparece na fala de PA11, que já atuava como professora de apoio e enfatizou que seu interesse principal era a “estabilidade” do cargo efetivo.

Por fim, PA10 (2024) descreveu o ingresso no concurso como continuidade de uma trajetória já vinculada à área: “era um ambiente que eu já estava envolvida, familiarizada. Para mim, foi algo natural. Foi meio que uma sequência da vida eu fazer o concurso”. Ressaltou, entretanto, a precariedade de sua situação anterior: “eu não era concursada em lugar nenhum e concurso é sempre concurso”.

Os relatos analisados permitem compreender que o ingresso no cargo de PAPE se produz na intersecção entre identificação com a Educação Especial, estratégias de organização da vida pessoal e familiar e, de modo particularmente marcante, a busca por estabilidade em um mercado de trabalho atravessado pela incerteza.

Nesse conjunto de motivações, a duração da jornada de trabalho emerge como elemento premente nas escolhas profissionais de alguns entrevistados, como dispositivo que organiza projetos de vida. A carga horária de 20 horas, para alguns docentes, viabiliza a conciliação entre trabalho e demandas familiares; para outros, funciona como estratégia para diversificação de atividades profissionais ou para a manutenção de projetos paralelos. Assim, a escolha pelo cargo não se explica exclusivamente por afinidade com a área, mas por sua capacidade de se articular a arranjos biográficos mais amplos.

De modo geral, a busca por estabilidade financeira opera como pano de fundo dessas decisões, enquanto as narrativas individuais acrescentam camadas que adensam a compreensão das subjetividades em jogo. Os vínculos temporários e a insegurança diante da possibilidade de não renovação dos contratos, de cortes inesperados ou de ausência de direitos garantidos,

recorrentes na trajetória de parte dos entrevistados, colocam o trabalhador em uma zona persistente de insegurança e exposição à precariedade. Nesse contexto, a entrada no funcionalismo público é, assim, representada como uma estratégia de defesa frente à precarização que historicamente marca o trabalho do professor de apoio no microcontexto analisado, assumindo a forma de expectativa de uma vida laboral minimamente previsível e digna.

A realização de concurso público para o cargo de professor de apoio representa um avanço do ponto de vista trabalhista para a categoria no município de Dourados-MS, especialmente considerando o contexto mais amplo, em que, conforme apontam diversas pesquisas (Araújo, 2015; Ficagna, 2017; Machado, 2017; Boaventura Jr., 2019; Michelluzzi, 2019; Reis, 2023), esses profissionais, em geral, são contratados de forma temporária, atuando em condições marcadas pela instabilidade e pela precariedade. Picolini (2019), por exemplo, observa que, em uma rede de ensino da mesorregião do Sul Goiano, tais contratações costumam depender de indicações políticas ou são ocupadas por servidores remanejados de outras funções, o que evidencia a precarização do próprio serviço.

A valorização da estabilidade, portanto, não é apenas uma escolha individual, mas resposta a um ambiente estrutural marcado pela instabilidade. Em um cenário de intensificação da exploração do trabalho com redução de custos, projeta-se sobre o Estado a expectativa de atuação como empregador exemplar. Entretanto, a racionalidade neoliberal também atravessa o Estado contemporâneo tende a aproximá-lo de uma lógica empresarial (Garcia; Anadon, 2009), na qual a educação e, por extensão, o trabalhador deixam de ser concebidos prioritariamente como investimento social e passam a ser tratados como custos a serem administrados.

Nesse quadro, o interesse pela área da Educação Especial frequentemente se mostra subsidiário à busca por efetivação. O fato de alguns entrevistados declararem que prestariam concursos em diferentes áreas ou que direcionaram suas especializações considerando a perspectiva de abertura do certame indica que a conexão com a função nem sempre antecede o desejo de ingresso no serviço público. Em um contexto neoliberal, o ideário da vocação tende a ceder lugar às exigências de sobrevivência em uma sociedade concorrencial. A estabilidade contratual e financeira de um cargo público passa, assim, a operar como espécie de “tábua de salvação”, reconfigurando as relações entre escolha profissional e condições materiais de existência.

Essa dimensão subjetiva também ajuda a compreender possíveis resistências a propostas de ampliação da carga horária do cargo. Tais resistências não se reduzem a interpretações

administrativas ou pressupostos culturais acerca da ilegalidade do acúmulo de jornadas superior a 40 horas, já evidenciados no processo político analisado. Elas se vinculam, igualmente, a interesses pessoais e profissionais que tomam a carga horária reduzida como elemento central de organização da vida. Alterações nesse arranjo podem ser percebidas como ameaça a equilíbrios construídos entre trabalho, família e outros projetos, o que revela que as disputas em torno da jornada não são apenas técnicas, administrativas ou trabalhistas, mas profundamente atravessadas por questões subjetivas e sociais.

6.2 Um Personagem Indefinido Encarnado no Contexto: sentidos profissionais em disputa

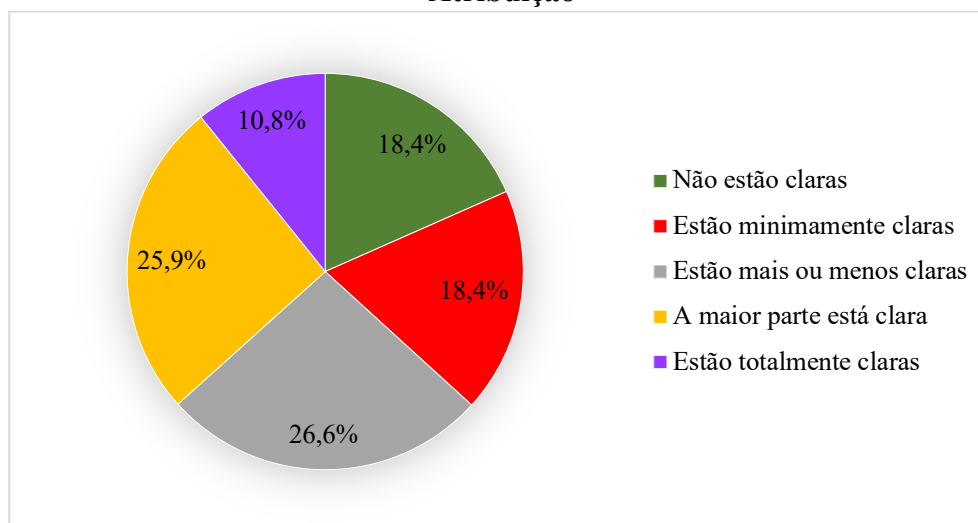
Para Ball e seus colaboradores, os profissionais da educação não apenas atuam sobre a política, mas, também, são modulados por ela. Neste sentido, questionam: “os professores simplesmente fazem sentido da política, reiteram-na, refratam-na, implementam-na? Ou a política também faz sentido dos professores, torna-os o que e quem eles são na escola e na sala de aula, maquia-os, produ-los, articula-os?” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 17).

Essa indagação se mostra especialmente pertinente diante das disputas em torno do papel e das atribuições do PAPE, como evidenciado nas audiências públicas da CMD. As tensões em torno da qualificação como “mediador” e das possíveis subtrações de atributos legalmente previstos para os profissionais do magistério revelam um cenário no qual a política não apenas é interpretada, mas também interpreta, conforma, reinventa e posiciona os sujeitos.

Assim, buscou-se, inicialmente, por meio de questionário, compreender de que modo essa rede discursiva de desprofissionalização e intensificação do trabalho, materializada nos documentos municipais, subjetiva os professores de apoio no cotidiano da sala de aula, incidindo tanto na clareza (ou na ausência dela) acerca de suas atribuições quanto na forma como compreendem seu papel no contexto escolar.

Desta forma, os participantes foram questionados acerca da clareza quanto às suas próprias atribuições, cujas respostas foram sistematizadas no Gráfico 9, a seguir:

Gráfico 9 – Clareza do Professor de Apoio Pedagógico Educacional Quanto à Própria Atribuição

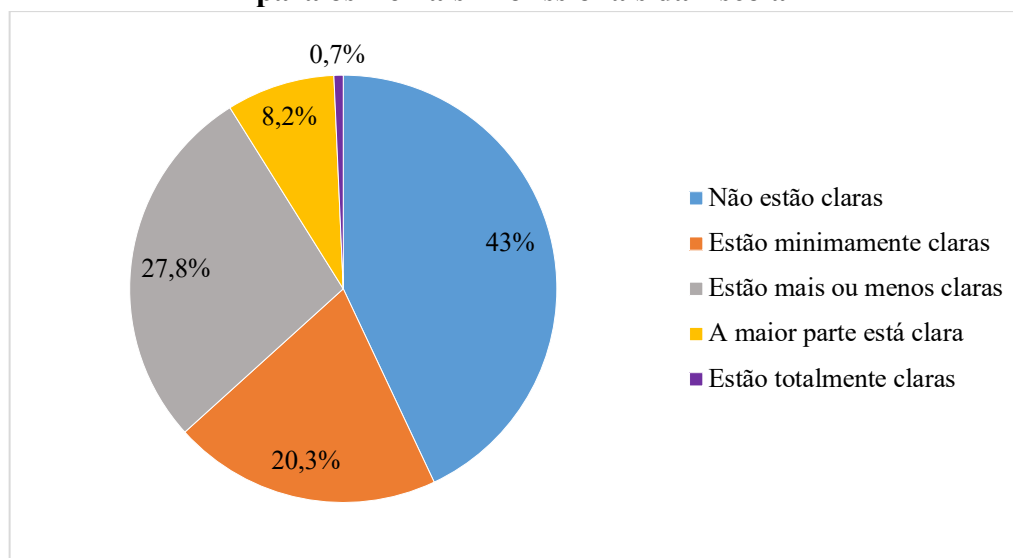


Fonte: elaborado pela autora (2026).

O Gráfico 9 demonstra que apenas 10,8% dos respondentes afirmaram que suas atribuições estavam totalmente claras, enquanto 63,4% (a soma dos que responderam “mais ou menos claras”, “minimamente claras” e “não estão claras”) revelaram algum grau de insegurança ou indefinição quanto ao que se espera deles no cotidiano escolar, o que indica que, para a maior parte dos professores de apoio, não havia total clareza quanto às suas atribuições.

Os participantes também foram questionados sobre se os demais profissionais da escola possuíam clareza quanto às atribuições do PAPE, conforme se demonstra no Gráfico 10:

Gráfico 10 – Clareza das Atribuições do Professor de Apoio Pedagógico Educacional para os Demais Profissionais da Escola



Fonte: elaborado pela autora (2026).

O Gráfico 10 revela que, na percepção dos professores de apoio, institucionalmente, o seu papel, também, não estava suficientemente claro. Apenas um professor (menos de 1%) acreditava que suas atribuições estivessem totalmente claras para os demais profissionais da escola. Além disso, a maioria (91,1%) avaliava que a compreensão dos colegas sobre seu papel era baixa ou apenas parcial – sendo que 43% consignaram que “não estão claras”.

A comparação entre os gráficos 9 e 10 revela um dado preocupante e estrutural: se por um lado os próprios professores já demonstravam insegurança quanto à clareza de suas atribuições, a percepção sobre como os demais profissionais da escola compreendem essa função é ainda mais negativa. Apenas 10,8% dos professores se sentiam plenamente conscientes de suas atribuições e apenas um acreditava que essa clareza era compartilhada integralmente pelos demais colegas. Mais da metade dos professores (55%) afirmaram que suas atribuições estavam entre minimamente claras ou não estão claras para si próprios – e este percentual sobe para 63,3% quando se trata da percepção sobre os demais profissionais da escola.

Desta forma, para os professores de apoio, não havia clareza de suas atribuições de modo geral. A distribuição exposta nos gráficos demonstra que a função do PAPE, embora prevista no PCCR e no edital de abertura do concurso público, não é suficientemente delimitada e comunicada na prática, o que pode gerar confusão, sobreposição de funções e desvalorização da atuação.

Diante desse cenário, nesta seção buscou-se, por meio de entrevistas e de cotejamentos pontuais com dados de questionários, problematizar os sentidos atribuídos a esse personagem encarnado no contexto da prática, a partir de interpretações de si quanto ao seu papel e quanto às suas atribuições – estas produto e produtoras de subjetividades –, analisadas a partir dos nomes que envolvem o cargo, das atividades que desenvolvem com os estudantes e de suas atuações políticas na escola que se pretende inclusiva.

6.2.1 Entre o Apoio e a Mediação: silhuetas do professor de Educação Especial na sala de aula comum

Essa pesquisa foi impulsionada por um pressuposto expresso na paráfrase “Sou ou não sou professor? Eis a questão do Professor de Apoio Pedagógico Educacional”⁵³, construído

⁵³ Trata-se de uma paráfrase da célebre frase do monólogo de crise existencial do protagonista de Hamlet, de William Shakespeare, utilizada nesta tese como um recurso literário. Ao retomá-la, ressignifica-se o dilema

sobre a hipótese de que, diante da descrição vaga do cargo, esses profissionais não tinham clareza quanto à sua posição docente⁵⁴. Todavia, os dados de entrevista demonstram que, na dimensão subjetiva, a maioria dos participantes não compartilhava dessa dúvida, como expressou PA8 (2024): “eu vejo meu papel como uma professora, que só tem que ter uma forma diferente de ensinar. [...] Eu [me] vejo como uma profissional do magistério, só que em uma área específica”.

Enquanto docentes, três entrevistados (PA6, PA8 e PA10) afirmaram que se identificavam como professores da turma em que trabalhavam. Por exemplo, PA8 (2024) inferiu que “não me vejo como uma professora só de alunos especiais. Eu me vejo como uma professora do segundo ano”. PA10 (2024) também se posicionou nesse sentido: “eu sempre me coloquei como professora, até porque fui regente muito antes de ser apoio, e, da mesma forma como eu tratava as minhas [professoras de] apoio na sala de aula, eu procuro manter a minha postura em relação ao regente”.

Todavia, por vezes, a posição desses sujeitos era relativizada pelos próprios pares, no contexto da prática, como relatou PA2 (2024), ao compartilhar a perspectiva de colegas professores de apoio: “elas falam: ‘a gente é meio professora’, porque a gente não é uma professora 100%. Tem uma relação, assim, de a gente não ser professora mesmo. [...] Não é a mesma função dos demais professores”.

Quando questionados acerca do papel de “mediador nas atividades pedagógicas”, tal como consta no PCCR, as interpretações divergiam e implicavam, diretamente, na assunção ou na resistência a essa qualificação. PA7 entendia que “mediação” sinalizava uma atividade diferente da docência. Ao falar sobre seu papel, sustentou que “não diria de mediação, não. Não é uma mediação, é professor. É ser professor, não mediador” (PA7, 2024).

Das falas dos participantes, percebe-se que o termo “mediação” é vago e assume diferentes conotações no microcontexto investigado, de acordo com as interpretações dos professores de apoio o que, por sua vez, têm implicações nas atividades práticas. Na compreensão de alguns entrevistados, mediar estaria relacionado estritamente à intermediação de atividades, conteúdos e materiais preparados pelos professores regentes e interlocução com o aluno em sala de aula, como se extrai dos seguintes excertos:

originalmente formulado na obra, no qual se questiona se seria mais nobre suportar os sofrimentos da existência ou pôr fim a eles por meio da morte.

⁵⁴ Esta paráfrase intitulou o projeto que deu origem a presente pesquisa. Todavia, ao longo do período investigativo, os dados foram dando outra dimensão acerca do reconhecimento de si dos PAPE e, consequentemente, da organização do relatório de pesquisa.

Para mim, mediador é [dizer que] só vou ajudar a fazer as atividades que a professora dá. Teoricamente, a gente não teria que fazer atividades a mais. [...] A gente medeia, mas, às vezes, a gente produz, a gente faz até um processo paralelo para algumas coisas. [...] Mediar, também, mas é mais coisa. Até porque implica em dizer que quem vai ter que elaborar é a professora regente [...]. E aí, vão ficar os apoios e os professores regentes brigando, quando, na verdade, o interesse é de outro, é de quem fez o cargo. (PA3, 2024).

Mediar a atividade é somente pegar o que o professor regente preparou e você auxiliar o aluno nessa atividade. E a gente vai muito além. [...] A gente vai buscar uma metodologia para que chegue a um nível de entendimento desse aluno. [...] Isso é papel de professor, não de mediador. O mediador poderia ser um [profissional] Ensino Médio, que estaria ali apenas para dar um suporte na atividade, levar a criança ao banheiro, fazer sua higiene, ajudar na sua locomoção, essas coisas. Mas o professor não, o professor vai além da mediação, ele busca métodos, pesquisa, ele estuda muito. (PA7, 2024).

Lá dizia que você iria ser o mediador das atividades pedagógicas. Bom, se você é o mediador, você só vai mediar, não vai criar, não vai elaborar, não vai planejar, não vai fazer nada. Você vai seguir o currículo conforme vem a ordem do regente. (PA9, 2024).

Por exemplo, eu estou ali com uma atividade adaptada para ele, estou mediando com o que ele compreende dentro daquele objetivo curricular. (PA12, 2024).

A interpretação da função de mediação apenas como intermediário, o que, de certo modo, afasta a função intelectual docente, fica evidente na fala de PA11, quando compara o trabalho realizado em diferentes turmas. A participante relatou que, no início do ano, esteve em outra turma com realidade diferente: “lá, eu não era só uma mediadora, porque eu tinha que organizar a atividade. Aqui [...] eu me sinto mediadora, porque eu pego a atividade e vou mediar para que ele [o estudante] conclua” (PA11, 2024).

Por outro lado, para três entrevistados (PA1, PA6 e PA10), o sentido de “mediação” contemplava, também, as atividades docentes que demandam conhecimento específico e preparo, não se restringindo ao papel de aplicador ou interlocutor entre o professor regente e o aluno atendido pelo professor de apoio:

O mediador é aquele que detém um conhecimento. É aquele que está com a responsabilidade de transferir esse conhecimento de alguma forma para essa criança, dentro das possibilidades pedagógicas dentro da escola. (PA1, 2024).

Eu entendo que eu vou mediar, como a própria palavra fala. A professora passou uma atividade, eu tentarei colocar de um jeito que o meu aluno entenda [...]. Porque há muitos jeitos de se mostrar uma matéria de forma diferente e ser a mesma coisa. Então eu vou fazer essa mediação com ele. (PA6, 2024).

Essa ponte, esse elo. Porque, às vezes, a professora traz de uma forma que ele tem dificuldade de compreender. Então, vamos dizer assim, eu sou uma

tradutora. É, vamos dizer assim, fazer essa mediação no sentido de trazer para a realidade daquele estudante o conteúdo de uma forma que ele compreenda. [...] Então, eu busco dentro da minha função diária transformar ou trazer o conteúdo de forma que tenha significado para o estudante, que ele consiga compreender aquilo ali dentro da realidade que ele tem. (PA10, 2024).

A aceitação ou a resistência dos professores de apoio ao discurso de mediador está ligada a forma como interpretam a palavra no contexto educacional, cuja polissemia pode ser sintetizada em ao menos quatro sentidos: o primeiro é o de que ser mediador é ser professor; o segundo é que mediador é diferente de professor e se aproxima mais da figura de um auxiliar que, no contexto da Educação Especial, se equipararia ao profissional de apoio escolar, previsto na LBI e, mais recentemente, no Decreto n.º 12.686/2025 (Brasil, 2015; 2025b); o terceiro é o de um especialista que atua como uma espécie de tradutor do conteúdo, pelo uso de metodologias diferenciadas, na qual residiria a sua função docente; e, por fim, o quarto remete a um intermediário/assistente, que ajuda os alunos na realização das atividades.

Percebe-se que, nem mesmo a gestão educacional possuía clareza quanto ao uso do termo “mediador” e suas implicações, o que também é retratado nos documentos regulamentares. No PCCR, tem-se que o termo “mediador” transita entre um intermediário/assistente e um profissional de apoio escolar, ao enfatizar que essa mediação se dará nas atividades pedagógicas e na execução de outras atividades, nas quais se incluem alimentação, higiene e locomoção (Dourados, 2023d). O sentido remete à uma posição operacional, que fica mais explícita em conjunto com a manifestação da Gestão Educacional ao MPMS, por ocasião do Procedimento Administrativo n.º 09.2020.00003866-0, na qual sustenta que o professor de apoio não realiza “preparação” e “planejamento” (Dourados, 2023f).

Todavia, a resolução que regulamenta o serviço, produzida no ano anterior à criação do cargo (e vigente no recorte desta pesquisa), possibilita uma interpretação mais próxima a do professor tradutor de conteúdo, pelo uso de metodologias diferenciadas, que contribui na produção, adaptação e adequação de materiais (Dourados, 2022c). Nota-se, desta forma, que os sentidos nas materializações em documentos político-normativos não coincidem, reforçando a ideia de que o uso de termos polissêmicos decorre da própria ausência de clareza dos gestores, anterior e posteriormente à criação do cargo efetivo de PAPE.

Outro termo cujas interpretações implicam na forma como os PAPE se compreendem é o nome “apoio”. PA2 (2024) não demonstrou ter problemas com a nomenclatura, como se percebe ao inferir que seu papel “é o de apoio mesmo, o apoio, o suporte ali. [...] Tem que estar ajudando-o para ele aprender da melhor forma”. Todavia, para outros entrevistados, essa

palavra, no contexto da escola, carrega conotação negativa, que inferioriza o trabalho do profissional de magistério:

Eu acho que nesse cargo, esse nome “apoio”, “professora de apoio”, [...] acaba com a gente. “Apoio”, nossa, é assim o cúmulo. Não deveria ser. Então, eu tento reeducar esses professores e eu falo: “não, eu não sou apoio da aluna, eu sou professora de apoio da aluna” (PA8, 2024).

Eu acredito que a palavra “apoio” atrapalha muito. [...] Deveria ser professor educacional especializado ou professor pedagógico especializado, mas a nomenclatura “de apoio” é como se fosse um “apoio”. No que você se apoia? Você se apoia em uma bengala, você se apoia em uma cadeira. (PA7, 2024).

Nós somos professores. Não é só apoio. “Ah, são os apoios, os apoios...”. O apoio não tem nem nome. E hoje é uma função, tem uma carreira, tem um concurso. (PA10, 2024).

Percebe-se nas falas formas de resistência e questionamento às posições de mediador e de apoio em prol de uma argumentação que reivindica a posição de professor. Todavia, essa posição é tensionada, também, pelas relações interprofissionais. Embora os professores de apoio tenham necessariamente formação como especialistas, por vezes, são compreendidos pelos demais professores e profissionais da escola como auxiliares de sala, ajudantes, cuidadores ou estagiários, como se não fossem docentes ou tivessem menor conhecimento (PA1; PA3; PA4; PA6; PA8; PA11; PA12), como pode ser exemplificado no seguinte excerto:

Às vezes, os pares [...] se direcionam a você não como um profissional de educação. Como eu já estive como inspetor de pátio e auxiliar de sala, eu consigo entender quando estão falando comigo como um professor ou como um auxiliar. [...] É como se eu não tivesse o conhecimento pedagógico adequado. (PA4, 2024).

No mesmo sentido, PA1 manifestou sua indignação diante da delegação de tarefas que desconsideram a qualificação exigida para o exercício do cargo, como colar recados ou executar atividades atribuídas a estagiários. Em tom de protesto, questiona: “tem que uma pessoa precisar de uma formação, de uma pós-graduação para fazer [esses trabalhos]?” (PA1, 2024).

Mesmo quando se estabelece uma relação de proximidade e afeto, o reconhecimento enquanto docentes nem sempre é assegurado. Como exemplificou PA11 (2024), ao encontrar uma aluna no shopping, ouviu da mãe: “nossa, ela gosta tanto de você. Parece até que você é professora dela”. A professora enfatiza, então, o contraste entre sua autopercepção como educadora e o olhar da família, que restringe o papel de “professora” à figura da regente. Todavia, se não há clareza quanto ao papel docente nem mesmo no contexto intraescolar, como esperar que os familiares, que estão fora da escola, a tenham?

Cinco professores (PA1, PA3, PA4, PA7 e PA9) manifestaram, também, que a função de professor de apoio é inferiorizada, no contexto escolar, como se fosse de mais fácil execução e demandasse menor conhecimento para o trabalho pedagógico, mesmo quando o profissional executa atividades mais complexas, como se extrai da fala de PA4 (2024): “é como se os professores de apoio fossem menos, [...] não tivessem o nível de conhecimento que os outros professores têm [...]. É como se eles subestimassem a nossa capacidade de desenvolver o nosso trabalho, de desenvolver o trabalho pedagógico”.

O sentimento de inferiorização é compartilhado pelos segundos professores de turma da rede de ensino estadual catarinense, como apontam as pesquisas de Ficagna (2017), Machado (2017) e Michelluzzi (2019). Todavia, na rede municipal douradense, notam-se culturas profissionais de hierarquia, conformadas, por vezes, pelos próprios professores de apoio, no sentido de que o professor regente “é ele quem manda na sala. E a gente tem que obedecer, teoricamente, a quem manda na sala” (PA9, 2024), e que a ausência desta demarcação de papéis deixaria os alunos confusos, conforme PA10. Nessa perspectiva, as nomenclaturas utilizadas no interior da rede não são neutras: enquanto um “rege”, o outro “apoia”, o que revela, no plano simbólico, uma assimetria de saber-poder que ultrapassa o campo da linguagem e impacta diretamente as formas de reconhecimento e exercício profissional.

Para PA12, as relações hierarquizadas entre professores regentes e de apoio também encontram raízes na cultura profissional e no próprio histórico da rede de ensino, marcada por práticas anteriores de contratação precária. De acordo com a professora, o fato de o cargo emergir de experiências anteriores com estagiários e contratados temporários contribui para a permanência de uma lógica de subalternização, na qual os efetivos seriam reconhecidos como os verdadeiros detentores da autoridade pedagógica, enquanto os demais ocupam posições secundárias.

Desta forma, os dados evidenciam as ambiguidades que atravessam suas funções desses professores, assim como a volatilidade que marca o lugar ocupado por eles nas escolas. A polissemia dos termos, a ausência de clareza institucional sobre as atribuições do cargo, somada à cultura hierarquizada que organiza as relações escolares, conforma um cenário em que a docência do professor de apoio é, ao mesmo tempo, afirmada e relativizada, reconhecida e esvaziada, por vezes pelos próprios sujeitos que a exercem.

Conquanto não sejam uníssonos, percebe-se que a maioria das interpretações dos professores de apoio entrevistados é de que a função de mediação descaracteriza a função docente, criando um paradoxo entre quem são e o que fazem, visto que são chamados professores e formados como tal, mas atuam, de acordo com o PCCR, como mediadores.

Todavia, a Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky, tão presente nos cursos de licenciatura, sustenta, conforme Mello (2020), que o professor pode ser compreendido como mediador do processo de aprendizagem, ao organizar situações de interação que mobilizam a zona de desenvolvimento proximal, compreendida na delimitação do que o aluno sabe e de seu potencial de aprendizagem.

Assim, ainda que a mediação seja palavra comum no vocabulário da formação de professores, no contexto da prática é incorporada por discursos que descomplexificam seu sentido pedagógico para deslegitimar a função docente do professor de apoio e negar-lhe direitos do magistério. Desta forma, não é a palavra em si, mas a sua função discursiva político-localizada que movimenta os processos de resistência à qualidade de “mediador”, pois funciona como enunciado de desprofissionalização docente na rede municipal de ensino de Dourados.

Os problemas decorrentes das denominações atribuídas aos especialistas da Educação Especial que atuam na classe comum não se restringem à experiência douradense. As pesquisas de Ficagna (2017) e Michelluzzi (2019) apontam, também, a insatisfação dos profissionais que atuam como segundos professores de turma, na rede estadual de ensino de Santa Catarina, com a nomenclatura “segundo”, que remete a uma posição inferior, secundarizada, no contexto escolar.

As tensões em torno da nomenclatura não se resumem a uma questão terminológica, mas se articulam a processos mais amplos de reconhecimento profissional, que se manifestam no cotidiano escolar. A indefinição das funções, somada a culturas institucionais que naturalizam relações hierárquicas, tensiona o convívio entre professores de apoio e regentes, promovendo mal-estar e reforçando posições de subalternidade.

Em muitos contextos, os professores de apoio são posicionados como auxiliares ou executores das decisões dos regentes, em vez de serem reconhecidos como profissionais do magistério com autonomia intelectual e responsabilidade pedagógica no processo de escolarização dos alunos PEE. Essa cultura profissional que possibilita, por exemplo, a delegação de tarefas auxiliares aos professores de apoio implica em desperdício de mão de obra qualificada e desprofissionalização do trabalho docente.

Essa ambiguidade repercute diretamente na forma como esses profissionais são inseridos no cotidiano escolar. Conforme indicam os dados, e tal como apontado por Michelluzzi (2019), ainda que assumam responsabilidades pedagógicas complexas, os professores de apoio são frequentemente percebidos como auxiliares ou subordinados. Esse enquadramento compromete sua participação nos processos coletivos e dificulta seu reconhecimento como parte da equipe docente, posicionando-os em condição de isolamento no contexto escolar,

situação semelhante à verificada por Araújo (2015) e Ficagna (2017), na rede estadual de ensino de Santa Catarina.

As disputas em torno da noção de “mediação” e os sentidos atribuídos ao termo “apoio” decorrem de formas de resistência em prol de uma argumentação que reivindica a posição de professor frente ao processo de subjetivação mobilizado pela cultura institucional de subalternização do serviço de professor de apoio na classe comum, que, por sua vez, é influenciada pelo contexto situado, considerando o histórico da rede de ensino caracterizado por vínculos precários e delegação da função a estagiários. Isso porque, “a subjetividade se constitui em nossa contemporaneidade, não somente pelas relações de saber e de forças horizontalizadas, mas, também, pelas formas pelas quais os sujeitos as interpretam e tomam para si” (Ziliani, 2013, p. 41).

Essa perspectiva pode ser efeito da própria constituição política do cargo no município, que exige formação como professor, os denomina professores, mas nega direitos comuns aos professores da Educação Básica, transparecendo justamente essa ideia de que são mais ou menos professores. Um discurso que não é neutro, pois enfraquece a luta e os segrega de seus pares. Tal imprecisão subjetiva esses profissionais à relativização de sua docência e, consequentemente, os isola nos movimentos de classe trabalhista. Trata-se de uma estratégia neoliberal de relativização das profissões e dos vínculos de trabalho ou de seus efeitos, que desarma o trabalhador ao retirar-lhe a subjetividade coletiva.

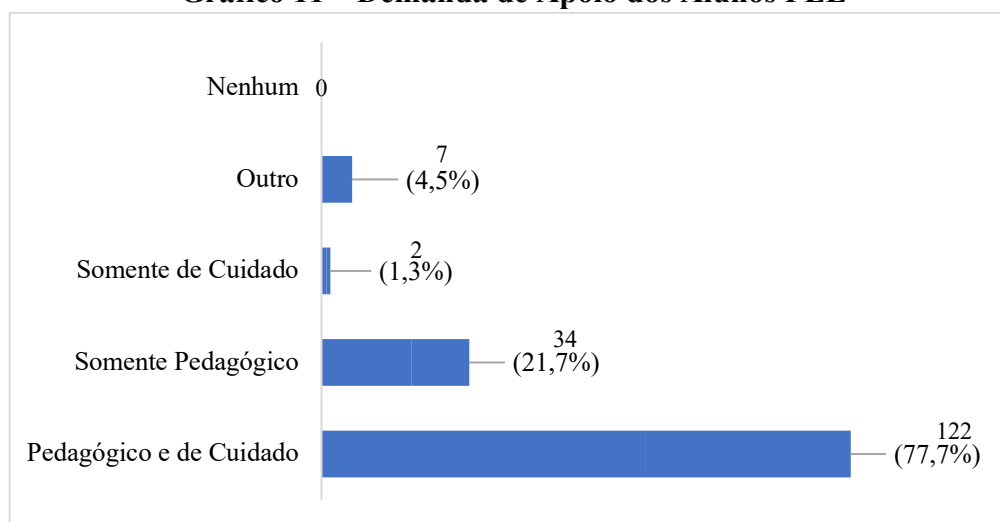
Diante do paradoxo hamletiano aqui emprestado e ressignificado, que se questiona um ser ou não ser docente, tem-se em Foucault (*apud* Dreyfus; Rabinow, 1995) que a tarefa filosófica contemporânea talvez não consista em identificar o que somos ou no que nos tornamos, mas em recusar essas formas de constituição. Trata-se de imaginar e construir outras possibilidades de existência, capazes de nos libertar do “duplo constrangimento” político próprio ao poder moderno, que opera simultaneamente pela individualização e pela totalização dos sujeitos. Observa-se, assim, que a subjetividade docente do professor de apoio é, em grande medida, afirmada pelos próprios profissionais, ainda que, no contexto da prática, seja constantemente tensionada por processos de desprofissionalização.

6.2.2 Entre o Pedagógico e o Cuidado: o papel do professor de apoio

Adentrando aos aspectos da atuação, os professores de apoio foram indagados, na primeira etapa da pesquisa de campo (aplicação de questionário) acerca da natureza do apoio

necessário aos alunos PEE que atendiam. Os participantes puderam assinalar mais de uma opção que desse a dimensão das demandas apresentadas pelos alunos que atendiam: se pedagógica, de cuidado e/ou outro tipo necessidade. Desta forma, o Gráfico 11, a seguir, apresenta as percepções dos 157⁵⁵ respondentes.

Gráfico 11 – Demanda de Apoio dos Alunos PEE

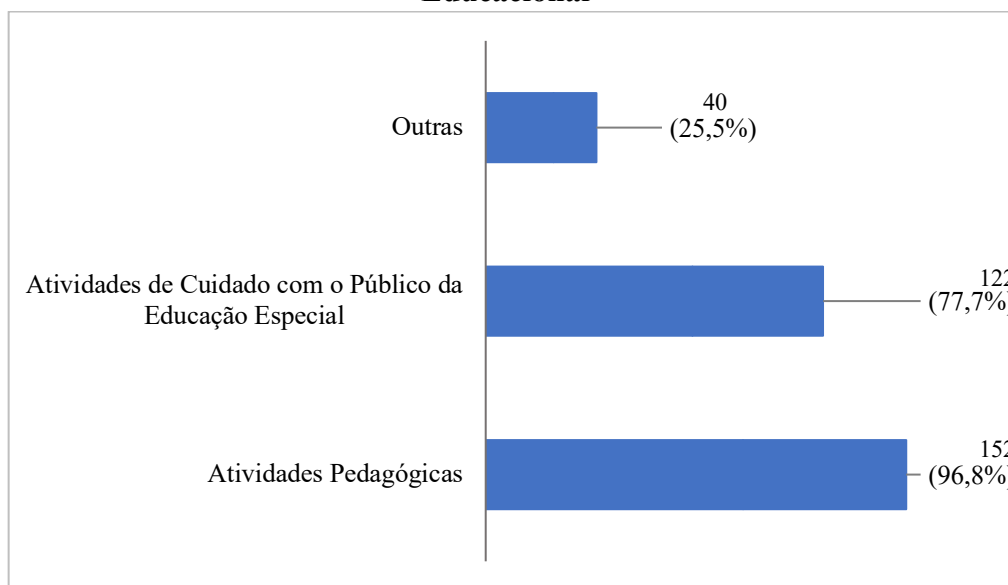


Fonte: elaborado pela autora (2024).

O Gráfico 11 revela que a maioria dos professores (77,7%) reconhecia que os alunos PEE demandavam apoio tanto pedagógico, quanto de cuidado; 21,7% dos professores consideraram que os alunos necessitavam somente de apoio pedagógico, enquanto 1,3%, apenas de cuidado. Alguns participantes (4,5%) ainda indicaram a existência de outros tipos demandas apresentadas pelos alunos. As demandas apresentadas pelos estudantes podem ser correlacionadas com as atividades que os PAPE informaram desenvolver, cujos dados foram sistematizados no Gráfico 12:

⁵⁵ Considerando que, dos 158 participantes, um não respondeu à questão.

Gráfico 12 - Atividades Desenvolvidas pelo Professor de Apoio Pedagógico Educacional⁵⁶



Fonte: elaborado pela autora (2024).

O Gráfico 12 demonstra que o desenvolvimento atividades pedagógicas estava presente na rotina de quase a totalidade dos participantes (96,8%), de modo que apenas cinco respondentes não as realizavam. Ao contabilizar aqueles que marcaram mais de uma alternativa, constata-se que a maior parte dos professores (53,8%) afirmou realizar atividades tanto pedagógicas quanto de cuidado, confirmando a tendência já observada na demanda apresentada pelo público apoiado de que a atuação do professor de apoio não se restringe ao campo didático, mas também abrange ações ligadas ao bem-estar físico, emocional e comportamental dos alunos.

O aspecto pedagógico se mostrou exclusivo apenas para 18,4% – o que reforça a sobreposição de funções e a atuação multifacetada da maioria desses profissionais. Por outro lado, uma parcela dos participantes (1,9%) assinalou que realizava apenas atividades de cuidado. Ainda, 1,3% desenvolvia outras atividades não especificadas, reforçando os dados que indicaram que as atribuições desse cargo se encontram em uma zona nebulosa.

Outro aspecto interessante do comparativo entre os gráficos 11 e 12 é que, enquanto apenas 4,5% dos respondentes assinalaram que os alunos apoiados apresentavam demandas de outra natureza, 25,5% dos professores afirmaram que realizam outros tipos de demandas, sugerindo que estas podem não estar relacionadas ao suporte dos estudantes, como se especificará melhor no próximo capítulo.

⁵⁶ Dos 158 participantes, um não respondeu à questão.

O Gráfico 12 demonstra que o PAPE atua, majoritariamente, em fronteiras imprecisas entre o pedagógico e o cuidado, exercendo uma função híbrida e altamente demandante. A predominância da combinação das categorias “pedagógico” e de “cuidado” (53,8%) indica que, na prática, o modelo de atuação esperado institucionalmente, centrado na necessidade de mediação pedagógica para fins de inclusão, como preconizado na Resolução/SEMED n.º 046/2022 (Dourados, 2022), é ampliado para responder a lacunas estruturais e funcionais da escola.

Por meio da amostra de entrevistas, buscou-se adensar as análises acerca de como esses profissionais se compreendiam em sala de aula, quanto à natureza do papel desempenhado, sobretudo nas dimensões pedagógicas e de cuidado.

Dois participantes (PA4 e PA6) sustentaram que seu papel era técnico, por meio de análise das atividades e orientações ao professor quanto às metodologias que melhor atendem às necessidades educacionais dos alunos PEE: “eu entendo que meu papel é receber essa atividade, em tese, já adaptada pelo profissional regente, e verificar se o aluno atinge os objetivos. Caso o aluno não atinja os objetivos, [...] sugiro adaptações ou, se forem adaptações pontuais, até eu mesmo posso fazê-las” (PA4, 2024).

Por outro lado, PA5 e PA6 entendiam que suas atribuições compreendiam a adaptação de atividades e preparação de materiais específicos. Para PA5 (2024), seu papel era de “adequação e intervenção. Eu preciso adequar de acordo com o que eles necessitam e fazer intervenção para que eles se desenvolvam”. Por sua vez, PA6 (2024) sustentou que “o professor [de apoio] tem que produzir seus materiais, principalmente para Educação Especial, você tem que ter coisas”.

Para PA2, PA10 e PA12 o papel do professor de apoio envolvia o cuidado nas demandas físicas, como apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção, e controle de comportamento, com vistas a manutenção da ordem e do bem-estar na sala de aula, pois, segundo elas, o professor regente não tem condições de estar atento as demandas específicas e alterações comportamentais: “a professora da sala, a regente está de olho em 28, e eu estou de olho em um só. Então, eu estou ali atenta a qualquer mudança que a gente percebe de comportamento” (PA10, 2024). Por sua vez, PA12 sintetizou o papel do professor de apoio como o de um “aplicador” em diferentes frentes:

Como um aplicador. Ele aplica, se [o aluno] precisa da alimentação, da higiene. Ele aplica essa questão comportamental, também, porque a gente tem que regular [o aluno] naquele momento, a gente que vai ter que estar diante de uma crise, a gente que está ali. Nem sempre você vai conseguir sozinha [referindo-se a professora regente], [...] precisa de uma professora de apoio pedagógico-

educacional. Entendeu? Então a gente aplica esse pedagógico. Eu não planejo a aula, mas se tiver um planejamento, isso tudo facilita. Se a gente tiver um tempo com o professor, isso tudo facilita. (PA12, 2024).

Da fala de PA12, nota-se certa nebulosidade até mesmo na caracterização do que é pedagógico e do que é cuidado que, por vezes, se confundem na fala da professora. A participante ainda relatou os efeitos da sobreposição de papéis na dinâmica em sala de aula que exige uma atuação multifuncional: “um quer ir ao banheiro e eu estou atendendo esse aqui. [...]”. E aí, esse tem crise [...]”, além do apoio nas atividades, “porque todos estão fazendo [a atividade]” ao mesmo tempo (PA12, 2024). Do excerto, tem-se que, no contexto da prática, a professora de apoio era a responsável pela maioria das demandas apresentadas pelos alunos atendidos – realidade comum aos professores especialistas da Educação Especial como um todo, no contexto escolar (Nozu, 2013) –, quer pedagógicas, de cuidado ou de controle de comportamento, uma sobrecarga que é agravada pela multiplicidade de demandantes.

A ênfase nas atividades de cuidado partia, por vezes, de outros atores da comunidade escolar, revelando compreensões restritas quanto à função do professor de apoio. PA3 relatou que muitas famílias os percebiam como uma espécie de extensão dos próprios cuidados parentais dentro da escola, direcionando orientações e exigências que enfatizam ações de cuidado e, por vezes, extrapolavam as atribuições do cargo, como se fossem empregados a serviço exclusivo dos filhos.

A função de cuidado dos professores de apoio, por vezes, gerava confusão quanto ao seu papel diante dos familiares dos demais alunos da turma. PA5 mencionou que, quando trabalhava na Pré-Escola, por vezes, os familiares de crianças não PEE lhe solicitavam tarefas de vigilância e cuidado: “chegavam na porta da sala – [os pais] das outras crianças – e falavam para mim, assim: ‘no recreio, você pode cuidar do fulano para ele não correr? Você pode levar fulano no banheiro?’” (PA5, 2024). Para eles, “eu estava ali como uma cuidadora e eu tive que esclarecer para os pais: ‘não, eu não estou aqui para isso. Essa não é a minha função’” (PA5, 2024).

Os relatos indicam que, em alguns casos, o papel do PAPE não era claro para os familiares. Ao mesmo tempo, sugerem a ausência de outros serviços capazes de oferecer os suportes demandados. Diante disso, é preciso ponderar que pais e responsáveis, provavelmente, tendiam a recorrer ao profissional que lhes parecia mais próximo e, possivelmente, apto a atender suas necessidades.

Para a maioria dos professores o papel do professor de apoio envolvia mediação pedagógica junto aos alunos, quer seja na adequação das atividades, quer seja na orientação

próxima e na motivação para sua consecução, bem como, de socialização e participação. Conforme explicou PA8 (2024), “meu trabalho é tentar inclui-los, socializar, porque vai além do pedagógico. [...] É um trabalho pedagógico e que vai além de cuidado, também. É de inserir essas crianças realmente ali na escola, em todos os setores” (PA8, 2024).

Para além do atendimento das necessidades individuais dos alunos PEE, alguns professores, como PA3, PA6, PA8, PA12 e PA9 defenderam um papel cooperativo do professor de apoio, em sala de aula, como se resume na fala de PA6: “a gente trabalha dessa maneira, não só com os nossos, mas com todos, o que foi até uma ajuda para eles saírem lendo” (PA6, 2024). Diante da ausência de demarcação clara das atribuições, essa postura de colaboração, eventualmente, causava atritos entre os próprios professores de apoio, pela discordância quanto ao que deve ser realizado e as cobranças decorrentes dos precedentes criados:

Eu fui vendo que outros alunos – mas isso é meu perfil, talvez – tinham outras necessidades e acabei [...] auxiliando outros alunos [...]. Isso gerou um certo conflito entre os pares, porque: “você está fazendo isso e aí, no ano que vem, eles vão achar que a gente tem que fazer e eu não faço isso porque acho que está errado”. E, realmente, dentro do que a gente lê do edital, pode-se entender assim. (PA9, 2024).

As respostas de alguns participantes se mostraram evasivas, possivelmente, em decorrência da falta de clareza desse papel, enfatizando mais a sua importância no contexto da sala de aula, com expressões como: “é essencial”. PA4 aponta que mesmo os profissionais da Educação Especial, teoricamente mais próximos das discussões sobre inclusão, por vezes demonstram desconhecimento sobre o papel do professor de apoio: “para alguns profissionais é meio nebulosa, ainda, a função deles” (PA4, 2024).

Nesse sentido, duas entrevistadas expressamente admitiram que esse papel não estava claro. PA3 (2024) afirmou que “eu estou meio perdida ainda. E eu penso, assim, que é uma coisa a se refletir e não só individualmente, mas em grupo”. Por sua vez, a fala de PA9 associa à falta de clareza o ingrediente da heterogeneidade dos contextos a que estão expostos os profissionais:

Não sei. Não sei definir. Eu penso que a nossa função poderia ser mais... É difícil falar de uma forma geral, porque eu tive a sorte com esses alunos... [...] Eu diria assim: “acho que o nosso papel tem que ser de colaborador”. Mas, veja, [isso] se eu tenho um aluno que fica em sala. Se eu tenho um aluno que não fica na sala, é mais difícil de colaborar, entende? [...] No meu cenário, na minha situação, facilmente a gente poderia pensar em ensino colaborativo. (PA9, 2024).

PA3 ressaltou que, associada a ausência de clareza das funções, a falta de familiaridade em algumas escolas com a presença de dois professores em sala também repercute em imprecisões dos papéis: “muitos nunca trabalharam com outra pessoa dentro da sala. A gente fica meio perdida mesmo, de: ‘ah, já que vocês não sabem bem o que vocês vão fazer, [...] me ajuda aqui, já que eu preciso mesmo’” (PA3, 2024), incorrendo, assim, em desvio da finalidade da atuação. Essas dúvidas repousam, sobretudo, aos pontos práticos da função, como em relação à “senta com aluno ou não senta? Ajuda os outros ou não ajuda?” (PA3, 2024). Neste cenário, problematizou: “quem é esse professor dentro da sala? [...] É uma pessoa nova nas escolas, que os pais não sabem como é, que não entendem. [...] Até a instituição toda tem dificuldade de entender” (PA3, 2024).

A ausência de balizas normativas claras para uma função ainda pouco assimilada repercute em insegurança nas ações diárias: “às vezes, ali dentro da sala, com o aluno, a gente até sabe o que fazer. Mas, às vezes, não, também, dependendo do aluno” (PA3, 2024). A clareza na atuação depende, muitas vezes, das características do estudante atendido, transparecendo a compreensão de que o suporte é centrado no aluno e que o papel do professor de apoio está condicionado ao que ele demanda.

A falta de clareza quanto ao papel a ser desempenhado traz dúvidas à dinâmica em sala de aula. Da fala dos entrevistados, percebe-se que não há consenso sobre como devem se portar – se devem sentar ao lado do aluno PEE ou trabalhar de forma cooperativa. Neste sentido, PA4 expôs que, principalmente, a competência para realizar adaptações de atividades causa divergências no contexto escolar.

Por sua vez, PA9 afirmou que a situação é agravada pelas disposições divergentes nos documentos que regulamentam o professor de apoio, considerando que, enquanto o PCCR sinaliza para um trabalho de mediação inteiramente em sala de aula, junto ao aluno, a Resolução/SEMED n.º 046/2022 prevê contribuição com a produção, adaptação e adequação de materiais, bem como, momentos de planejamento com professores dos componentes curriculares, sinalizando para um trabalho colaborativo (Dourados, 2022).

PA5 (2024) ressaltou que, embora tenha clareza do seu papel, seria necessário um documento “para falar o que a gente é, o que a gente tem que fazer”. PA9 expôs que, ao longo do ano de 2024, nenhuma reunião de orientação foi realizada com os professores de apoio, pela gestão municipal. Esse dado foi corroborado em entrevista por RepSEMED (2024), ao afirmar que, por causa “da forma que foi colocado no edital do concurso, a gente não deu, esse ano, esse suporte e a gente tem consciência disso. [...] Porque eles iriam nos questionar questões administrativas que a gente não teria resposta e a nossa formação não teria sentido”.

Os relatos de entrevista corroboram os dados gerais, apresentados anteriormente, que indicam falta de clareza nas atribuições do PAPE. Esta, por sua vez, é um sintoma da ausência de diretrizes institucionais claras e de processos formativos consistentes, tal como também observado na rede de ensino estadual de Santa Catarina (Araújo, 2015; Ficagna, 2017; Michelluzzi, 2019). Sem esse alinhamento, a política de inclusão escolar municipal corre o risco de se apoiar em atuações sob demanda, fragmentadas, mal compreendidas e vulneráveis a distorções, prejudicando tanto os profissionais quanto os estudantes que deveriam ser beneficiados por suas práticas.

Ainda que sob perspectivas distintas, as falas indicam que a cultura profissional (Ball; Braun; Maguire, 2016) concebe esse papel como pedagógico – ainda que a própria noção de pedagógico se encontre em uma zona nebulosa, tendo em vista os diferentes sentidos a ele atribuído –, porém operacionalizado por meio da divisão, e não do compartilhamento, de tarefas entre os professores de apoio e regente. Mesmo nos discursos que defendiam uma atuação colaborativa, a ênfase recaía mais na ampliação da intervenção junto à turma, dentro dos limites considerados próprios de sua função, do que na construção efetiva de uma relação de parceria e corresponsabilidade docente, como sustenta a proposta do coensino (Costa et al., 2023).

Uma pequena parcela dos professores de apoio afirmou que realizava apenas atividades de cuidado ou atividades não especificadas, o que pode indicar que, nesses casos, a exigência curricular do cargo (docente especialista em Educação Especial) supera a real demanda do serviço e que há o custeio desnecessário com professores de apoio, como já apontado por Agrelos (2021), em pesquisa realizada na mesma região geográfica, mas percebida, também, por Araújo (2017), em rede de ensino catarinense.

Quanto ao papel de cuidado, nota-se que, ainda que os atores não o refutassem diretamente, algumas falas revelaram certa insatisfação com discursos que enfatizavam essa natureza de atividade. Na perspectiva dos professores, a atribuição de auxiliar nas atividades de higiene, alimentação e locomoção, embora presente, parece tangenciar a função, visto que as demandas de cuidado mencionadas estavam mais relacionadas ao controle de comportamento em sala de aula e à vigilância extraclasse. Desta forma, ainda que não houvesse posicionamento explícito dos entrevistados contrário ao discurso que os coloca na posição de cuidadores, parecia haver certa resistência à essa condição adstrita, pois que contrária ao que acreditavam ser seu principal papel e atuação, qual seja o pedagógico.

A falta de clareza e a multiplicidade de atribuições compreendidas no papel dos professores de apoio constituem um cenário de intensificação do trabalho docente, própria do neoliberalismo, que alarga as responsabilidades do sujeito, mas não as define (Garcia; Anadon,

2009). Essa lacuna regulamentar não é inocente. Trata-se de “uma estratégia absolutamente consciente, organizada, refletida [...] que constitui o discurso efetivo de uma ação política” (Foucault, 1975 *apud* Pol-Droit, 2006, p. 51-52). A ausência de limites claros para a função opera na subjetividade dos profissionais como tecnologia de ampliação das funções e desestímulo à resistência, pois, se não há balizas definidas para as atribuições, não se sabe até onde deve ir e quanto ao quê se pode ou deve resistir, na relação de trabalho.

6.2.3 Entre o Político e o Salvacionismo: agentes da inclusão escolar

Na dinâmica de subjetivação dos professores de apoio, os dados de entrevista apontaram que estes profissionais por vezes se dobravam ao discurso de agentes e estandartes da inclusão, no contexto escolar, como se verifica nos seguintes excertos:

Eu acho que a gente vem numa tentativa muito positiva de mostrar o que é Educação Especial. Da importância. [...] De mostrar que é possível. [...] A minha professora [regente] permitiu que eu ensinasse Libras. [...] Eles saíram daqui aprendendo Libras. (PA9, 2024).

Nosso papel é mostrar que o diferente é normal, que cada um tem um jeito, que não precisa ter um padrão. [...] Às vezes, uma criança pede: “professora, o [aluno] pode me emprestar o lápis dele?” e eu faço essa mediação de falar: “você pode perguntar para ele” [...], “mas ele não fala”, “mas ele vai fazer assim, vai dar uma joinha, vai balançar a cabeça. Ele entende. Você pode perguntar”. Então, é mostrar o tempo todo que essas crianças podem sim participar de tudo. (PA8, 2024).

O professor de apoio é fundamental dentro de uma escola, principalmente se a gente quer uma escola inclusiva de fato. Porque ele precisa ter esse indivíduo que viabilize a inclusão, para que ela seja efetivada, para que o aluno público-alvo consiga ter as suas demandas respeitadas, ter as suas particularidades abarcadas pela escola, para que a escola saiba como tratar esse aluno. (PA1, 2024).

Tem que fazer um trabalho, também, de conscientização desses alunos de que não é culpa dele, não é só ele que tem sensibilidade e não é só ele que está incomodando. (PA12, 2024).

PA8 e PA9 destacaram o papel ativo que os professores de apoio assumem na sensibilização das famílias quanto às potencialidades dos alunos PEE, rompendo com perspectivas capacitistas que reduzem as possibilidades de aprendizagem à condição diagnóstica. Ambas relataram situações em que, a partir de um olhar valorizador sobre os estudantes, foi possível modificar a forma como as famílias os percebiam, gerando maior

envolvimento com o processo escolar e ampliando as expectativas quanto ao seu desenvolvimento. Para essas participantes, o trabalho vai além do espaço da sala de aula, implicando, também, um esforço cotidiano de transformação do discurso social sobre a deficiência.

PA3 inferiu que os demais estudantes da turma têm curiosidade quanto à sua função em sala de aula e destacou o seu papel de ensinar acerca da individualidade e da diferença inerente a cada aluno. Nesse sentido ressaltou a importância da atuação do professor de apoio em sala de aula para o controle da narrativa da inclusão escolar que as crianças, por sua vez, levarão para os seus lares: “o discurso que as famílias vão ter sobre a inclusão e sobre as deficiências é o que as crianças vão falar” (PA3, 2024). Esclareceu como o comportamento dos alunos PEE pode repercutir na configuração desse discurso: “às vezes, o filho chega em casa falando que o coleguinha que tem alguma deficiência bateu em todo mundo, gritou e rolou no chão [...]. Mas, às vezes, foi só um dia que ele fez isso e em todo o resto ele estava tranquilo” (PA3, 2024).

Além da conscientização acerca da política de inclusão escolar, os professores se percebiam como representantes e defensores dos direitos dos alunos PEE na escola. PA5 (2025) inferiu que “o professor apoia a voz daquele aluno. [...] Nós colocamos o nosso aluno à frente do ambiente. De repente, se nós não estivéssemos ali, ele iria ficar lá no cantinho. Então, assim, você é a voz, você é a cara, você está ali por aquela criança”. Essa compreensão era compartilhada por PA4 (2024), ao afirmar que “nós somos a voz daquele aluno” e que o professor de apoio é o “mediador e garantidor de direitos. [...] Tanto o direito, se necessário, a uma rampa, à adaptação de um banheiro. Ele precisa estar ali, correndo atrás”. PA10 exemplificou o papel político do professor de apoio:

A gente tem o poder de criar um entendimento dentro da sala de aula de que o seu aluno é um coitadinho ou de que ele é um aluno igual ao outro. Eu sou meio brigona para Educação Especial. [...] Já tive turmas, por exemplo, [de alunos] maiores, de eu ter que fazer um cartaz e escrever a lei: “vocês estão bloqueando o direito dela de aprender, isso aqui é crime. Ninguém pode tirar o direito de um aluno com deficiência de aprender. O que vocês estão fazendo está errado”. (PA10, 2024).

Para PA7, o papel do professor de apoio enquanto agente da inclusão não se restringia aos alunos da Educação Especial, mas se estendia a outros grupos historicamente vulnerabilizados, como estudantes estrangeiros e indígenas, presentes na rede municipal. A participante compreendia que a efetivação da inclusão está, em grande medida, relacionada ao engajamento do professor de apoio, que assume a responsabilidade de acolher e promover a participação de todos, independentemente da origem ou condição.

Os dados demonstram que o compromisso ético com a diversidade se inscreve como uma dimensão política da atuação docente. Embora permeados por incertezas quanto às atribuições formais do cargo, muitos professores de apoio constroem, na prática, um entendimento ampliado de sua função, assumindo um papel político no contexto escolar.

Mesmo diante da ausência de normativas claras, os professores de apoio mobilizam interpretações que os posicionam como articuladores da inclusão escolar, não apenas no plano pedagógico, mas na produção de sentidos e na dimensão política das relações que atravessam o cotidiano escolar. Por vezes, subjetivam-se ao papel de baluartes da inclusão responsabilizando-se pela sensibilização junto aos demais alunos e profissionais da escola quanto às diferenças individuais e as necessidades educacionais específicas dos alunos PEE, a quem competiria a tomada de iniciativas de promoção da educação inclusiva.

Para além do acompanhamento pedagógico individualizado, esses profissionais se compreendem como representantes dos alunos PEE, entendendo-se como seus interlocutores junto à escola, às famílias e aos demais estudantes. As falas de PA1, PA4, PA5 e PA10 são expressivas nesse sentido, ao apontarem que cabe ao professor de apoio garantir que os direitos dos alunos PEE sejam respeitados, reivindicar condições adequadas de acessibilidade e combater situações de exclusão.

Essa dimensão política é acionada tanto nas interações cotidianas quanto nos enfrentamentos políticos que atravessam a cultura escolar, como demonstram os relatos de professores que, em diferentes contextos, precisaram lembrar colegas e alunos sobre os direitos dos estudantes com deficiência, atuar em defesa de sua participação e enfrentar estigmas marcados por práticas capacitistas.

Esse papel também se projeta na forma como esses profissionais compreendem sua atuação junto à comunidade escolar. Os professores de apoio se percebem como agentes de disseminação do discurso da inclusão, responsáveis por sensibilizar os demais sobre as diferenças e sobre a necessidade de repensar os padrões de normalidade que estruturam as relações escolares. Nesse processo, os professores não apenas apoiam a aprendizagem dos alunos PEE, mas constroem narrativas que reconfiguram o olhar dos colegas, das famílias e das crianças em relação à deficiência, à diversidade e à própria escola.

Nozu e Bruno (2016), ao analisarem a inclusão escolar como prática política de governamentalidade do PEE, problematizam a formação de professores especialistas da Educação Especial como uma estratégia privilegiada de subjetivação ao discurso da escola

inclusiva. Desde pelo menos 2003⁵⁷, o governo brasileiro tem mobilizado a formação docente como tática de disseminação desse discurso, produzindo determinados modos de ser professor (“professor inclusivo”) chamado a regular a própria conduta segundo os imperativos da inclusão. Nessa lógica, esses profissionais tornam-se, também, operadores e multiplicadores desse regime discursivo no interior da escola, conduzindo a conduta dos outros e operando a interdição de práticas e enunciados considerados discriminatórios (Nozu; Bruno, 2016).

Em contraste, nota-se que, por vezes, o cuidado que disciplina os comportamentos de alunos PEE não tem como objetivo apenas a manutenção da segurança ou do bem-estar deste estudante, mas opera como estratégia de aceitação no convívio social, de modo que, mesmo que em um discurso político de inclusão escolar fundamentado no acolhimento das diferenças, são essas que precisam ser apagadas ou amenizadas para se conformar à normalidade e torná-los aceitáveis.

Como sustenta Noya e Lunardi-Lazzarin (2026, p. 3-4), “a diferença, por sua vez, deixou de ser tomada como problema a ser eliminado e passou a ser celebrada, desde que administrável, mensurável e compatível com os princípios da governamentalidade neoliberal”. Parafraseando as autoras, é nesse ponto que um suporte a serviço de uma política de escolarização do PEE “passa a funcionar como tecnologia de governo das condutas” indesejadas.

Para os entrevistados, o que dizem, o que fazem e como se posicionam em sala de aula tornam-se referências para os estudantes e para a constituição do imaginário social sobre a inclusão. Há um sentimento de responsabilidade pelo sucesso da inclusão escolar, que é compartilhado por professores de apoio em outros contextos brasileiros (Machado, 2017). Nas palavras de PA3, o modo como as crianças percebem esses professores influencia diretamente o discurso que será reproduzido em casa sobre as diferenças e seus sujeitos.

Todavia, a subjetivação ética desses profissionais a esse discurso de agentes da inclusão pode estar relacionada à perspectiva salvacionista que atravessa a Educação Especial. No contexto de uma política educacional local em que o professor de apoio é produzido como agente estratégico da inclusão escolar – gestor privilegiado da diferença na classe comum –, esses sujeitos se dobram ao discurso da autorresponsabilidade de liderar, envolver, mobilizar e sensibilizar a comunidade escolar pela inclusão de todos, diluindo, assim, a responsabilidade estatal pela transformação da escola (Noya; Lunardi-Lazzarin, 2026).

⁵⁷ Considerando a instituição do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (Brasil, 2003).

7 *SPIN-OFF*: PARTE II – CENÁRIOS, CENAS E TRAMAS: COREOGRAFIAS ENTRE O ROTEIRO CAMBIANTE E AS CONDIÇÕES MATERIAIS DE TRABALHO

A atuação, no contexto da prática, expressa não apenas os efeitos das políticas, mas também suas lacunas, desvios e contradições, em um processo de constante negociação e reformulação, à medida que os textos políticos são apropriados por atores e cenários específicos, cujas práticas não podem ser compreendidas fora das condições materiais, culturais e estruturais em que se inserem. Ball, Maguire e Braun (2016) reconhecem que os sujeitos escolares não apenas recebem ou executam políticas, mas as encenam, em condições determinadas por fatores materiais, organizacionais e culturais. Como enfatizam os autores, a atuação está atravessada por assimetrias institucionais e por recursos desigualmente distribuídos (Ball; Maguire; Braun, 2016).

A escolha dos professores de apoio pelo concurso, muitas vezes atravessada pela ideia de estabilidade e reconhecimento profissional, nem sempre se traduz em condições adequadas no exercício da função. O que se promete como segurança institucional frequentemente se desfaz no enfrentamento de práticas naturalizadas de sobrecarga e improvisação. Isso porque,

A qualidade do emprego, [...], não pode ser aferida tão somente pela natureza do vínculo contratual (formal, informal ou mesmo, estável ou temporário), mas deve-se observar, principalmente, a dinâmica do vínculo sociometabólico proporcionado pelo trabalho, isto é, a relação trabalho-vida inscrita naquela experiência de emprego assalariado. (Alves, 2013, p. 163).

Conforme a teoria desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2016), a atuação é um processo complexo, que envolve interpretação e tradução. Enquanto a interpretação reside mais no campo das ideias dos agentes, a tradução está ligada à sua materialização em ações, isto é, à prática propriamente dita. Desta forma, a atuação dos PAPE, no contexto da prática, é compreendida, também, pela sua dinâmica operacional, que envolve seu público, suas atividades e, por consequência, suas condições de trabalho.

Segundo Garcia e Anadon (2009, p. 65), no contexto do Estado neoliberal empresariado, desde a década de 1990, as políticas educacionais brasileiras “vêm introduzindo formas de controle e intensificação do trabalho docente que tomam como objeto de governo a subjetividade das professoras e as emoções no ensino”. A *intensificação* e a *autointensificação* do trabalho docente podem ser compreendidas como expressões articuladas da precarização das relações trabalhistas na educação (Garcia; Anadon, 2009).

A intensificação manifesta-se na ampliação contínua das funções, no acúmulo de tarefas administrativas e burocráticas, na extensão das jornadas e na exigência de disponibilidade permanente, muitas vezes sem a correspondente valorização salarial ou garantia de condições adequadas de trabalho. Esse alargamento das atribuições, associado à desvalorização material da profissão, fragiliza vínculos, compromete a estabilidade e desloca para o indivíduo a responsabilidade por responder a demandas institucionais crescentes (Garcia; Anadon, 2009).

Por sua vez, a autointensificação opera no plano subjetivo, explorando o compromisso moral, o cuidado e o zelo historicamente associados à docência (Garcia; Anadon, 2009). Ao internalizar uma lógica de autorresponsabilização, o professor passa a ampliar voluntariamente seu tempo e sua energia de trabalho, movido pelo compromisso ético, assumindo encargos que extrapolam as obrigações formais do cargo.

Como aponta Apple (1995), a intensificação degrada as condições do trabalho intelectual ao impor novas exigências, reduzir o tempo disponível e produzir cansaço crônico. Assim, precarização não se restringe à instabilidade contratual ou à perda salarial, mas envolve a corrosão das condições materiais e simbólicas que sustentam a docência como trabalho reconhecido, protegido e coletivamente organizado, combinando sobrecarga objetiva e captura subjetiva como mecanismos complementares de fragilização profissional.

Em um contexto em que agências multilaterais internacionais propagam a ideia do sujeito flexível, criativo e adaptável às demandas dos novos tempos, discursos como o do indivíduo empreendedor buscam conformar o trabalhador a exercer técnicas de si que o permitam performar na instabilidade, ao invés de questionar as condições laborais que lhe são postas.

Um indivíduo empreendedor tem uma disposição positiva, flexível e adaptável acerca da mudança, vendo isso como normal e como uma oportunidade mais do que como um problema. Para ver a mudança desse modo, um sujeito empreendedor tem uma segurança que se apoia na autoconfiança. (OCDE, 1989, p. 2 *apud* Ball, 2013, p. 145).

Concorda-se, assim, com Ziliani (2013, p. 42-43) ao afirmar que “formas de vida cambiantes que se ressignificam permanentemente e que têm relações muito íntimas com a educação, ou a educação/política de inclusão, constitui-se em uma das condições para que o capitalismo sobreviva”, não se esquivando dessa teia econômica o Estado empregador empresariado (Ball, 2001; 2005; Standing, 2020).

Com esse panorama, neste capítulo, pretende-se analisar as condições de trabalho dos PAPE da rede municipal de ensino de Dourados-MS, no cotidiano escolar, a partir de dados das

entrevistas com esses atores e de cotejamentos pontuais com dados produzidos por meio de questionários. A análise partirá de dois eixos que, embora interligados, operam com dinâmicas próprias.

O primeiro eixo diz respeito à caracterização do palco em que atuam, ou seja, do contexto situado individual, tanto pela caracterização do público por eles atendido, quanto pelo escrutínio das múltiplas ações desenvolvidas no cotidiano escolar. Por sua vez, o segundo eixo refere-se à problematização de uma jornada de trabalho que se mostra frágil diante dessas demandas. Tal insuficiência se manifesta de maneira objetiva, por meio da extrapolação direta dos horários estabelecidos, como também de forma subjetiva, quando as atividades necessárias à função não encontram respaldo na organização do tempo escolar, especialmente no que se refere à garantia de hora-atividade.

Em cena, portanto, não estão apenas as tarefas designadas, mas os modos como essas tarefas são distribuídas, organizadas e sustentadas pelas condições institucionais que configuram o cotidiano escolar. Este capítulo busca desdobrar essas camadas, atentando para os deslocamentos, ajustes e, por vezes, resistências que os professores de apoio atuam diante de um roteiro impreciso ao ser tensionado pelas condições materiais de trabalho.

7.1 Cada Ator, Um Cenário. Cada Cenário, Uma Trama

Alguns atores têm suas carreiras marcadas por interpretar vários personagens em uma mesma obra cinematográfica. Os filmes do ator e roteirista Eddie Murphy, ícone do humor desde a década de 1980, marcaram as tardes de crianças e adolescentes dos anos 1990 e 2000, ao interpretar famílias inteiras em uma mesma cena, como no clássico “O Professor Aloprado” e em suas sequências.

Os palcos das salas de aula dão uma nova dimensão de contexto situado à atuação política por apresentarem cenários únicos, possibilitando diferentes interpretações e coreografias. Intraclasse, muitas vezes, os atores do contexto da prática também são escalados a interpretar diferentes funções, simultaneamente, sobretudo quando não há definição ou clareza do papel para o qual foram escalados, produzindo coreografias criativas, ocasionalmente, em um espetáculo de improvisação.

Dessa forma, nesta seção serão analisados os dados relativos ao contexto situado das salas de aula em que atuam os professores de apoio, a partir da caracterização do público que atendem e das múltiplas demandas por ele apresentadas, bem como das atividades que

desenvolvem nesse ambiente, considerando que esses elementos configuram um traço estrutural da experiência profissional desses docentes.

7.1.1 Público do Serviço de Professor de Apoio Pedagógico Educacional: entre indefinição e assimetrias

Embora oficialmente os professores de apoio fossem designados para acompanhar uma quantidade de estudantes do PEE, era recorrente o atendimento a um número maior de alunos – com e sem laudo médico de deficiência – que apresentavam dificuldades diversas, como TDAH, dislexia, depressão infantil, entre outras. Em muitos casos, os professores relataram prestar apoio a estudantes que, embora não estejam formalmente incluídos no PEE, demandavam atenção constante, por vezes, maior que o PEE, para que a sala de aula pudesse funcionar de maneira minimamente organizada, como exemplifica PA3 (2024): “se eu não o ajudar [o aluno com TDAH], a professora nem consegue dar aula”.

O número de alunos acompanhados e as condições de apoio variavam, englobando estudantes com deficiência intelectual, deficiência física, autismo (em distintos níveis de suporte), paralisia cerebral, baixa visão e até alunos em processo de avaliação diagnóstica. Além disso, houve menções à presença de estudantes estrangeiros (como os de origem venezuelana), que adicionam camadas linguísticas e culturais às demandas (PA6; PA7).

Para facilitar a compreensão, os dados de quantidade de alunos designados para o atendimento de cada professor de apoio entrevistado e as suas especificidades que os tornavam elegíveis para o serviço foram organizados no Quadro 14, a seguir:

Quadro 14 – Quantidade e Especificidades dos Alunos Atribuídos aos Professores de Apoios Entrevistados

Participante	Quantidade	Especificidades
PA1	1 aluno	• 1 autista
PA2	3 alunos	• 2 autistas • 1 autista com Síndrome de Down
PA3	2 alunos	• 1 autista e TDAH • 1 com TDAH e TOD
PA4	2 alunos	• 1 autista (suporte 2) • 1 com deficiência intelectual leve (atendida desde antes do diagnóstico)
PA5	2 alunos	• 2 autistas (suporte 1)
PA6	3 alunos	• 1 autista • 1 com TOD • 1 com depressão infantil (informalmente)

PA7	4 alunos	• 1 autista (suporte 2) com TDAH • 2 autistas (suporte 1) com TDAH • 1 com deficiência intelectual, TDAH e dislexia
PA8	5 alunos	• 3 autistas (suporte 1, 2 e 3) • 1 autista (suporte 1) com TOD • 1 com deficiência física
PA9	3 alunos	• 1 autista • 1 com transtornos (TDAH e dislexia) • 1 que não sabia ler
PA10 (matutino)	2 alunos	• 1 autista • 1 com transtorno (TDAH)
PA10 (vespertino)	2 alunos	• 1 autista • 1 com transtorno (TDAH) e suspeita de deficiência intelectual (informalmente)
PA11 (matutino)	3 alunos	• 2 autistas • 1 autista sem laudo (informalmente)
PA11 (vespertino)	2 alunos	• 1 autista • 1 com paralisia cerebral
PA12	5 alunos	• 3 autistas • 1 com TDAH • 1 com TDAH e dislexia

Fonte: elaborado pela autora (2024).

As participantes PA10 e PA11 informaram os alunos a elas distribuídos em seus dois vínculos municipais, pois exerciam suplência na rede, não sendo possível delimitar quais decorrem dos vínculos estatutários. Todavia, os quantitativos apresentados têm como finalidade demonstrar a organização institucional na designação de alunos aos professores de apoio, de modo que não há prejuízo de que, também, sejam informados os quantitativos dos vínculos temporários.

Ao focar o público do serviço de professor de apoio, na rede de ensino municipal de Dourados-MS, os professores entrevistados foram questionados, inicialmente, acerca de quantos alunos atendiam e quais eram as características que os habilitavam para receber o serviço de professor de apoio. A partir das respostas, percebeu-se que os profissionais atendiam uns formalmente e outros informalmente, isto é, alunos que não se enquadravam como PEE ou não possuíam esse diagnóstico, sendo, por vezes, esses os que mais demandavam suporte, além de, em alguns casos, atenderem toda a turma.

Havia também situações em que o laudo médico de deficiência era percebido como uma estratégia de acesso ao suporte educacional especializado, diante da ausência de previsão legal para outras condições, conforme apontou PA3 (2024): “às vezes, alguns colocam [no laudo] o autismo para o aluno ter [professor de] apoio, mas, na verdade, não tem autismo. Tem tudo, menos autismo. Só que [esse] ‘tudo’ não tem [direito ao] apoio, o autismo tem”. O relato reforça

um elemento contextual pujante na rede ensino, que é a mobilização diagnósticos como passaportes para acesso ao serviço de professor de apoio.

Da análise dos dados expostos no Quadro 14, pode-se perceber uma certa disparidade na quantidade de alunos designados aos professores de apoio, de modo que, enquanto alguns atendiam apenas um aluno, outros chegavam a atender cinco. PA6 (2024) expôs que “a gente ouve por aí que há lugares que têm professor [de apoio] que está com seis alunos, oito alunos. Isso eu já acho desumano”. A participante destacou que esse cenário traz prejuízos não somente ao profissional, mas também ao serviço:

Como eu vou dar um estudo pedagógico para auxiliar aquela criança com seis ou oito [alunos] com problemas múltiplos? [...] Isso é o que a classe [profissional] reclama muito, porque não foi pensado nisso. E qual é a solução política? Novas escolas... (PA6, 2024).

Por sua vez, PA9 destacou que “ficou muito desigual” e que essa desigualdade entre os profissionais não se restringia à quantidade de alunos, mas também ao tipo de suporte especializado por eles demandado:

[...] por exemplo, se você pensa que eu vou pegar um aluno [...] com menor comprometimento, um aluno com uma deficiência física, que não tem muitas necessidades para além da locomoção, e aí, você pega [...] um aluno com autismo, nível de suporte 3, não verbal e não sei o que... (PA9, 2024).

PA9 (2024) ainda apontou que são contextos muito distintos e “todo mundo recebe [salário] a mesma coisa. É todo mundo do mesmo nível [profissional], mas não é o mesmo nível [de demanda]”. Embora compreensível a apreensão causada aos professores de apoio pelos diferentes contextos possíveis na função, vale questionar se existiriam alunos e turmas de mesmo nível. Performar em palcos provisórios e movediços não seria uma característica comum à atividade docente na racionalidade neoliberal? Como sustenta Ball (2013, p. 147), “o novo eu aprendente, adaptável e flexível é realocado em um mundo social pós-tradicional [...] para tornar-se um projeto a ser realizado por si mesmo”.

A soma desses fatores (quantidade de alunos atendidos e nível de suporte demandado) certamente incidia em vivências distintas, que, por sua vez, influenciavam o posicionamento dos participantes diante das demandas coletivas. Os desafios e a exaustão ficaram evidentes no relato da PA12, na tentativa de gerenciar o atendimento aos seus cinco alunos:

Se o outro quer ir ao banheiro, eu tenho que acompanhar, porque ele não vai sozinho. [...] O outro está com crise e o outro está demandando atenção. [...] Você vai atender o outro, mas, às vezes, você tem que atender todos [...]. E quando você tira da sala de aula e deixa os outros, quem cuida deles? Quem

cuida? Deus. Quem cuida são os colegas que, às vezes, vêm: “fulano está chorando”. [...] Isso é das 7 às 11:15. (PA12, 2024).

Nessa dinâmica, sobretudo dos professores que apoiavam mais alunos, foram percebidos alguns arranjos criativos para viabilizar o atendimento aos educandos, como narrou PA8. A participante explicou que em sua turma há outra professora de apoio⁵⁸ a quem foi designado apenas um aluno que usa cadeira de rodas e tem laudo de autismo, “porque ele precisa de uma pessoa ali o tempo todo” (PA8, 2024). Juntas, as professoras de apoio estabeleceram uma relação de parceria: “a gente meio que faz um trabalho em conjunto com essas seis crianças. Ela me ajuda – até porque um desses meus alunos, [autista, nível de] suporte 3, demanda muito” e não conseguiria dar a atenção que os demais necessitavam. A cooperação se dava, por exemplo, na elaboração “dos relatórios, que são semestrais na escola [...]. Eu teria que fazer cinco relatórios. A gente dividiu, ela fez três e eu fiz três. [...] Eu tive muita sorte, porque, realmente, se eu fosse sozinha, teria tido uma outra experiência” (PA8, 2024).

PA12 também recorreu à parceria com uma colega de profissão, lotada em turma de mesmo ano escolar, para atender às necessidades de seus alunos. “Ela é de outro quinto ano. Ela tem seis [alunos], é muito também. Então, a gente divide: ela faz, por exemplo, [adaptações dos livros de] História, Geografia. [...] A gente troca tudo, uma ajuda a outra. Se eu acho alguma atividade interessante de Português ou Matemática, a gente troca” (PA12, 2024).

Além da criatividade individual, perceberam-se também alguns arranjos institucionais na distribuição dos alunos. PA1, por exemplo, relatou que, por ser pessoa com deficiência, ao se apresentar na escola “deixei claro a minha condição e falei que eu poderia ter até dois alunos para acompanhar bem” (PA1, 2024), o que foi atendido pela instituição que lhe designou apenas um educando. PA11, devido à sua formação de base ser em Matemática, preferia lidar com alunos maiores, já alfabetizados, o que, também, parece ter sido levado em conta pela gestão escolar, no momento da atribuição de turma. PA12, igualmente, teve seu pleito atendido pela gestão escolar. Relatou a preferência por alunos que não demandassem cuidados físicos, pois o cansaço era maior:

[...] na hora da escolha, dentre aqueles, eu acabei passando para ela [diretora] qual perfil [eu] tinha preferência. [...] Eu já tinha trabalhado bastante com um cadeirante, então eu pedi um suporte mais leve, que fosse [apenas] comportamental, que fosse ao banheiro sozinho, comesse sozinho. [...] porque é um trabalho que te suga espiritualmente, fisicamente, mentalmente,

⁵⁸ Em regra, a rede de ensino alocava um único professor de apoio por turma do ensino comum. As entrevistas, contudo, indicam exceções, justificadas pelo número de alunos PEE ou pelo nível de suporte exigido.

psicologicamente, de todas as formas. E, com você trazendo trabalho para casa, mais ainda. (PA12, 2024).

A disparidade na distribuição dos alunos parece decorrer, ao menos em parte, da falta de salas de aula e escolas. Com base nos relatos dos professores entrevistados, a precariedade estrutural da rede municipal de ensino em Dourados-MS parece comprometer a efetividade da política de inclusão escolar. A escassez de escolas – como apontou PA6, que destacou o lapso temporal desde a construção da última escola da rede de ensino – tem levado à superlotação das salas de aula. Essa condição estrutural impõe limites à atuação pedagógica tanto dos professores regentes quanto dos professores de apoio.

PA9 (2024) denunciou a presença de turmas com até 35 alunos em salas pequenas, sem conforto térmico ou mobiliário adequado, em que “eles ficam grudados um atrás do outro”, o que eleva a complexidade da gestão da sala e compromete o ambiente de aprendizagem. Em contextos como esse, a presença do professor de apoio, ao invés de ser um recurso complementar, torna-se uma resposta emergencial à sobrecarga sistêmica.

Embora a Resolução/SEMED n.º 046/2022 determine às unidades escolares que considerem “as especificidades, o grau de atenção, autonomia e dependência exigida pelo (s) aluno (s) PAEE para organizar o ensalamento dos mesmos em quantitativo adequado para o atendimento às metodologias pedagógicas específicas e necessidades pessoais” (Dourados, 2022a, Art. 15, §1º), como exemplificou PA8 (2024), esses parâmetros são prejudicados em razão da insuficiência de espaços e alternativas organizacionais: “não teve muito critério, teve que colocar [os alunos PEE] lá [nas turmas disponíveis]”.

Essa falta de estrutura também se reflete na dificuldade de manejar os efeitos da superlotação sobre os demais alunos. PA12 relatou que, diante de crises comportamentais, precisava retirar o aluno da sala, revelando que a infraestrutura física e o número excessivo de estudantes por turma inviabilizavam uma convivência escolar segura e produtiva.

Em contraste, o professor de apoio, que por vezes acompanha apenas um aluno por turno, pode ser erroneamente percebido como alguém com menor carga de trabalho, o que gera mal-estar, tensões e percepções de injustiça entre os pares.

Essa desigualdade é evidenciada na fala de PA3 (2024), ao refletir que a presença do professor de apoio entra em choque com a cultura escolar marcada pela produtividade e pelo acúmulo de funções: “a gente está numa perspectiva aqui de produtividade, aí vem esse professor de uma perspectiva de suporte, de inclusão – não está dando certo dentro da perspectiva de escola que a gente tem pensado aqui para o país”. Tal contraste revela que, em

um sistema moldado por carências estruturais e pressionado por lógicas de performatividade, a figura do professor de apoio, ao invés de integrar a equipe como um parceiro pedagógico, corre o risco de ser alvo de ressentimentos ou incompreensões (PA4; PA9).

A menção de PA3 acerca da produção de diagnósticos traz um sintoma relevante do contexto local. Como demonstrado anteriormente, o número de estudantes com laudo de autismo é uma característica explícita da rede municipal de ensino de Dourados-MS, que, embora acompanhe a tendência nacional de crescimento, destoa ao ser a maior proporção de alunos PEE em suas unidades. Nesse sentido, vale problematizar em que medida tais diagnósticos têm sido manejados como um passaporte para o serviço especializado, que, considerando a característica de espectro do autismo, é utilizado como um rótulo camuflador de outras dificuldades de socialização e de aprendizagem que não enquadram o aluno como PEE.

Dois fatores contribuem para este cenário, sendo o primeiro a própria forma que o serviço de professor de apoio assume no contexto da sala de aula douradense de “professor particular” que, por um lado, acalenta familiares preocupados com o cuidado de seus filhos na escola e, de outro, assume o papel de ferramenta institucional disciplinar para controle dos corpos e comportamentos indóceis. Nessa direção, para Foucault (2014, p. 134), “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

O segundo está relacionado à própria política de Educação Especial local que, em dissonância com o princípio da educação inclusiva⁵⁹, apregoadado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e com a política nacional de inclusão escolar de 2008 (Brasil, 2008b), condiciona, do ponto de vista normativo, o acesso aos serviços de Educação Especial à “comprovação” por laudo médico (Dourados, 2022a)⁶⁰. Nesse sentido, tem-se um círculo vicioso em que o laudo médico, enquanto garantidor de direitos, dispara processos de diagnósticos e medicalização de corpos e comportamentos enquadrados como “anormais”, aumentando a demanda pelo serviço de professor de apoio na classe comum; por sua vez, a grande demanda por esse suporte encarece a folha de pagamento do município, levando a instituição ao reforço da exigência do diagnóstico como barreira orçamentária.

⁵⁹ O princípio da educação inclusiva orienta “que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. Assim, as escolas comuns devem “incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados”. (UNESCO, 1994, p. 3).

⁶⁰ Um cenário que se agrava diante o recente Decreto n.º 12.686/2025 (posterior a produção dos dados), que expressamente veda o condicionamento da oferta de AEE à existência de diagnósticos e laudos médicos.

Considerando-se os dados apresentados, a quantidade e as características dos alunos atendidos podem ser compreendidas como elementos do contexto situado individual que influenciam as interpretações e, conseqüentemente, as traduções (entendidas como a prática em *stricto sensu*) atribuídas à atividade do professor de apoio na classe comum. Embora Ball, Maguire e Braun (2016) enfatizem que as características singulares das escolas incidem sobre sua atuação política, observa-se, no contexto dos professores de apoio de Dourados-MS, um afunilamento do contexto situado para as realidades intra-sala de aula. Em outras palavras, os elementos do contexto situado ao nível de rede ou de escola mostram-se insuficientes para a apreensão das singularidades de cada turma em que esses profissionais atuam.

Tal insuficiência analítica torna-se ainda mais evidente diante da disparidade na distribuição dos alunos a serem atendidos. Os distintos microcontextos situados das classes comuns passam a influenciar diretamente a forma como esses profissionais atuam a política (Ball; Maguire; Braun, 2016), na medida em que exigem estratégias e níveis diferenciados de esforço individual e coletivo. Nesse cenário, essas variações funcionam também como uma força motriz da criatividade docente, impulsionando a produção de respostas situadas às demandas concretas de cada turma.

A superlotação das salas de aula impõe ao professor uma sobrecarga significativa, dificultando não apenas a realização de intervenções pedagógicas mais individualizadas, mas também o atendimento às necessidades da turma como um todo. Trata-se de reflexo das contradições de uma racionalidade que, embora enfatize padrões de desempenho, por meio de avaliações métricas, trabalha com o mínimo de investimento (Mendes, 2017).

É nesse sentido que Mendes (2017) sustenta que a melhoria dos serviços de AEE requer uma melhoria nas condições de infraestrutura da escola como um todo. Não se trata, portanto, de um problema isolado da Educação Especial, mas de uma escola que dificilmente perceberá sucessos na inclusão escolar, quando precária no atendimento educacional de todo seu alunado. Para a autora, “torna-se difícil falar de ‘inclusão escolar’ considerando-se exclusivamente a possibilidade dada a muitos estudantes de conquistar uma carteira na classe comum em uma escola que não consegue ensinar a maioria dos seus estudantes” (Mendes, 2017, p. 76).

Nota-se que há um problema estrutural na escola pública brasileira. A falta de infraestrutura necessária à alocação adequada e salubre dos alunos, somada à ausência de suportes diversificados, inclusive de recursos humanos, para atender às singularidades discentes que extrapolam a deficiência, o autismo e as altas habilidades/superdotação, tais como os diferentes transtornos de aprendizagem e as barreiras linguísticas e culturais, desaguam na Educação Especial, interpretada – principalmente, por questões orçamentárias – como

“salvadora” da diversidade. No contexto douradense, a falta de estrutura que acarreta em sobrecarga e adoecimento de docentes de modo geral (Souza; Leite, 2011)⁶¹ é agravada pela forma como o PAPE é interpretado no município: uma função híbrida que condensa múltiplas demandas, como será aprofundado na seção seguinte.

A falta de previsão de outros suportes sobrecarrega os serviços especializados da Educação Especial que, por sua vez, como pontua Mendes (2017), têm um alunado delimitado pois recebe recursos limitados, de modo que a expansão desse público pode acarretar em desatendimento e precarização dos suportes para os grupos eleitos pela política de inclusão escolar como mais vulneráveis no contexto educacional, o PEE.

Nesse sentido, Lopes (2018) observou em sua pesquisa esse direcionamento dos suportes da Educação Especial – naquele contexto, profissionais de apoio à inclusão – para solucionar as diferentes demandas da educação inclusiva, que não se restringiam ao atendimento de alunos PEE. Para a autora, a ampliação do público do serviço se dá pela indisponibilidade na escola de outros recursos humanos e materiais necessários ao atendimento da diversidade dos alunos, de modo que os serviços especializados da Educação Especial são mobilizados como “salvadores da inclusão”, o que é agravado pela indefinição das funções desses suportes (Lopes, 2018).

Ainda que o desafio de lidar com turmas diferentes seja inerente à docência, na escola brasileira, essa empreitada extrapola a função e é agravada pela falta de investimento em recursos tecnológicos e em infraestrutura. Na sala superlotada de alunos e barulhenta: se o aluno não quer sentar por horas na cadeira desconfortável, ele é quem tem comportamento considerado atípico. Não se trata de um problema do PEE, mas de um problema da escola brasileira, que se agrava no contexto da Educação Especial em que é mais fácil apontar o culpado: o aluno que não para, ou seja, cujo corpo não foi docilizado às expectativas da instituição.

⁶¹ Em análise de pesquisas produzidas sobre as condições de trabalho e saúde dos professores da Educação Básica, Souza e Leite (2011) identificaram as condições de sala de aula, dentre elas a superlotação, como fatores relacionados ao adoecimento de docentes.

7.1.2 Demandas e Atividades do Professor de Apoio na Escola: coreografias no contexto da prática

Os dados apresentados, anteriormente, no Gráfico 12, demonstraram que a maioria dos Professores de Apoio Pedagógico respondentes dos questionários entendia que desenvolvia atividades ambivalentes de natureza pedagógica e de cuidado. A partir das entrevistas realizadas, pode-se explorar a dimensão prática de tais atividades no fazer profissional desses professores de apoio.

As demandas por adaptação de atividades apareceram com frequência no relato de sete professores de apoio (PA1, PA2, PA4, PA7, PA8, PA11 e PA12), ainda que com diferentes intensidades e configurações. Em alguns casos, as adaptações se restringiam a ajustes pontuais em linguagem ou formatação; em outros, tratava-se de um trabalho contínuo e complexo de reelaboração de conteúdos curriculares completos, exigindo tempo e criatividade.

Alguns professores relataram que as adaptações que realizavam envolviam ajustes simples, como tornar enunciados mais objetivos e diretos, como no caso de PA1 (2024), em que “um enunciado que está muito subjetivo, ela [aluna] não vai entender porque é autista, aí eu faço esse tipo de adaptação”. PA4 (2024) também relatou a necessidade de alterar a apresentação das tarefas, recorrendo a recursos visuais como cores e imagens, e, em certos casos, utilizando pontilhados para guiar a escrita. Por sua vez, PA8 (2024) descreveu diferentes níveis de necessidade entre seus alunos, apontando que, para um deles, “tem que adaptar todo o material, tem que estar do lado mostrando qual é a letra que vem depois e cobrando”.

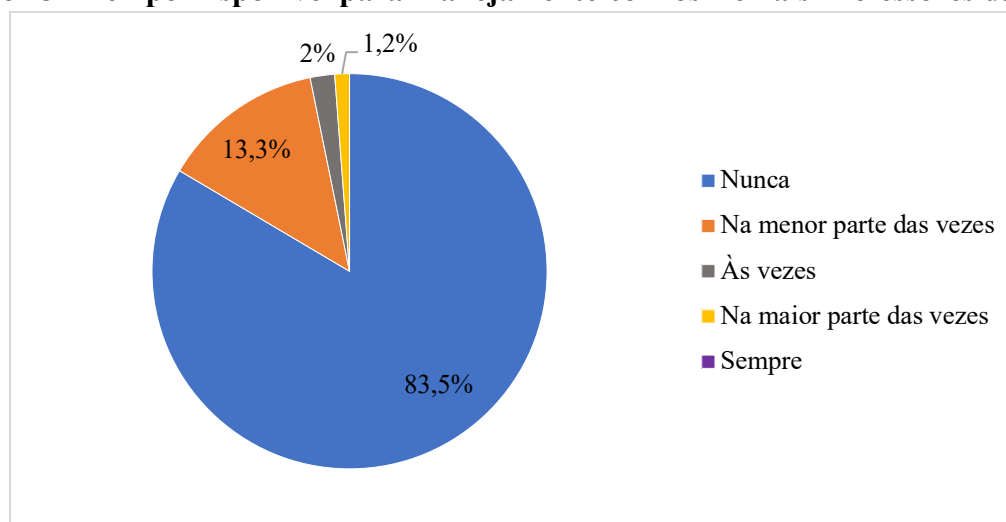
PA12 apresentou um relato que exemplifica o grau mais árduo desse tipo de demanda, ao afirmar que precisava adaptar completamente os livros didáticos dos componentes curriculares: “todas as disciplinas são adaptadas. [...] Nós temos Ciências, História e Geografia... São livros didáticos. Aí eu faço adaptações dessas todas”. Para a professora de apoio, mesmo as atividades mais simples exigem transformação: “a gente transforma as atividades em verdadeiro ou falso, em múltiplas escolhas, de relacionar” (PA12, 2024).

Em contrapartida, PA11 apresentou uma realidade distinta. No turno matutino, relatou que os alunos não exigem adaptações propriamente ditas, pois “a professora já traz tudo ilustrado [...]”. O que eu faço é ampliar e, às vezes, procurar uma atividade extra” (PA11, 2024). Nessa turma, o papel do professor de apoio se volta mais à mediação verbal do que à adaptação de materiais. Ela esclareceu, ainda, que a necessidade de adequação varia conforme a turma e os alunos, e que em situações anteriores foi necessário realizar adaptações mais efetivas.

Cinco professores de apoio (PA3, PA6, PA8, PA9 e PA12) inferiram que suas práticas eram estendidas aos demais alunos da turma, em um trabalho de cooperação com o professor regente, como se resume na fala de PA6: “a gente trabalha dessa maneira, não só com os nossos, mas com todos, o que foi até uma ajuda para eles [alunos da turma] saírem lendo” (PA6, 2024).

Nesse sentido, PA9 sustentou que, se houvesse espaço de planejamento conjunto, seria possível pensar em metodologias que beneficiassem todos os alunos, não apenas os que tem laudos médicos. Entretanto, no levantamento realizado com os PAPE por meio de questionário, quando se buscou saber se dispunham em sua jornada de tempo disponível para planejamento conjunto com os professores regentes e de áreas, a grande maioria assinalou “nunca”, como demonstra o Gráfico 13:

Gráfico 13 - Tempo Disponível para Planejamento com os Demais Professores da Turma



Fonte: elaborado pela autora (2026).

O Gráfico 13 demonstra que a maioria (83,5%) dos PAPE “nunca” dispunha de tempo, em sua jornada de trabalho, para planejar com os demais docentes. Quando somamos os que responderam “nunca” e “na menor parte das vezes”, o número chega a 96,8% – praticamente a totalidade dos respondentes. Essa realidade não surpreende considerando que, como já apresentado, a necessidade da chamada hora-atividade é objeto de disputa, desde o processo político para criação do cargo.

Ainda que a articulação entre professores regentes e professores de apoio pudesse, eventualmente, favorecer toda a turma, PA9 ponderou que a atuação junto aos demais alunos não poderia ser exigida dos professores de apoio, pois a descrição do cargo não prevê desta forma: “eu posso ter o perfil colaborativo, mas meu colega pode não ter. E isso não pode ser levado em consideração na hora, por exemplo, de uma avaliação do estágio probatório” (PA9,

2024), demarcando o caráter isolado da função, do ponto de vista institucional/regulamentar. Ressaltou que, para além do perfil, as condições de colaboração dependeriam do grau de suporte demandado pelos alunos PEE, que implicam na im/possibilidade de atuação com os demais, e que posturas cooperativas como a dela, por vezes, causavam mal-estar com os pares pelo precedente de cobrança institucional criado (PA9).

Nove professores (PA2, PA3, PA4, PA6, PA7, PA8, PA9, PA10 e PA11) relataram que parte significativa de sua atuação estava voltada à mediação próxima para garantir a permanência dos alunos nas atividades, sobretudo diante de quadros de dispersão, baixa motivação ou dificuldades na leitura e na escrita. Em muitos casos, a tarefa do professor de apoio consistia em sustentar a atenção dos estudantes e encorajá-los a concluir o que iniciaram.

PA3 (2024) descreveu um aluno que, embora aprendesse com facilidade, precisava de constante acompanhamento para manter o foco, além de estímulo diante da baixa autoestima e “quando ele conseguia, tinha que incentivar, fazer bastante reforço positivo”. O relato de PA4 (2024) também aponta para a necessidade de presença ativa para evitar a descontinuidade: “você precisava pedir para ela fazer o passo a passo, senão ela se desligava e começava a desenhar”. Outros profissionais enfatizaram a importância da mediação verbal como forma de engajamento. PA6 (2024), por exemplo, afirmou: “se eu não falo: ‘vamos fazer?’ Não fazem!”, referindo-se a alunos que, embora não demandassem adaptações ou cuidados físicos, precisavam de comandos constantes para iniciar e concluir as tarefas.

Para alguns professores, a atuação próxima também se fazia necessária diante de dificuldades motoras e de escrita. PA8 (2024) relatou que precisava permanecer ao lado de um aluno, pois “ele se cansa muito para escrever [...] aí você tem que ficar ao lado dele, auxiliando, cobrando para ele fazer. Ele é super inteligente, é alfabetizado, só que tem essa questão da habilidade motora que o dificulta no acompanhamento do conteúdo”. Por sua vez, PA2 (2024) mencionou uma aluna com baixa visão que exigia suporte contínuo na leitura e na organização do caderno e “fazer as linhas pretas para ela conseguir ver”.

PA12 (2024), ao explicar a dificuldade em manejar o atendimento de vários alunos ao mesmo tempo, inferiu que registrava o conteúdo do quadro no caderno de seus alunos: “o professor [regente] enche o quadro e ele não vai conseguir copiar. Como você [o professor de apoio] vai copiar para os quatro?” (PA12, 2024). A professora também mencionou que realizava, por exemplo, leitura de provas para seus alunos, sendo necessário, por vezes, retirá-los da sala de aula para não atrapalhar os demais.

A necessidade da presença próxima do professor de apoio foi ainda mais evidente em casos de estudantes que não sabiam ler ou que se perdiam durante as atividades. PA9 (2024)

relatou que uma de suas alunas “demandava muito mais de presença para você ler, para ajudar a transcrever”, enquanto outra, com dislexia e TDAH, “começava a fazer [a atividade] e já se perdia”.

Mesmo em contextos com menor exigência de adaptações por parte dos professores de apoio, a mediação constante era imprescindível. PA11 (2024) descreveu que, embora as atividades de adaptação fossem realizadas pela professora regente, ainda era necessário ficar “no pé”: “não tem como a professora [regente] dar essa atenção para eles de ficar ali no pé. [...] Você tem que ter a mediação e a intervenção verbal, e até física, às vezes”. Embora a participante não explicitasse as razões dessa impossibilidade, sua percepção parece relacionar-se às condições objetivas de trabalho da professora regente, especialmente ao número elevado de alunos por turma, que limita o tempo disponível para um acompanhamento individualizado.

Entre os diferentes tipos de demandas enfrentadas pelos profissionais, aquelas relacionadas ao comportamento e à socialização se mostraram as mais recorrentes e, em alguns casos, as únicas que exigiam intervenção, estando presentes nos relatos de todos os entrevistados, exceto PA11. Muitos profissionais relataram que, embora alguns alunos apresentassem bom desempenho acadêmico, sua permanência e participação em sala dependia diretamente do manejo de comportamentos desregulados, crises emocionais e dificuldades de interação. PA1 (2024), por exemplo, destacou que sua aluna exigia “mais o apoio comportamental. [...] A parte pedagógica é excelente”, ressaltando que o desafio não estava no ensino de conteúdos, mas na mediação do comportamento.

Em vários casos, os alunos que mais demandavam atenção comportamental nem mesmo pertenciam formalmente ao PEE. PA3 relatou que seu aluno com diagnóstico de TDAH e TOD apresentava episódios de resistência às atividades: “no começo, foi bem assim uma questão de enfrentamento mesmo, por conta do TOD” (PA3, 2024), visto que o comportamento do aluno impactava o funcionamento da sala como um todo, pois os gritos atrapalhavam o andamento da aula. PA2 (2024) desabafou que “o que mais cansa a gente são esses comportamentos”, sublinhando o desgaste emocional provocado por essas situações.

PA12 compartilhou que, por vezes, seu horário de intervalo – que era separado dos demais docentes da escola (regentes e de áreas) – era interrompido ao ser demandada para controle do comportamento do estudante a ela designado, diante da agitação da turma no retorno do recreio, ou mesmo para intervir em atritos com outros alunos. Isto é, aparentemente, a professora de apoio era responsabilizada por todas as intercorrências escolares envolvendo o aluno PEE que atendia.

As dificuldades com comportamento são recorrentes nos relatos. Nesse contexto, PA3 mencionou o estresse relacionado à tentativa de distinguir entre dificuldades reais e comportamentos típicos da infância: “às vezes, a gente se estressa. Porque a gente precisa saber separar até onde vai a dificuldade real e até onde é birra, manha, resistência, que é coisa de criança, que todos os outros apresentam também” (PA3, 2024). Essa incerteza é potencializada por barreiras no envolvimento das famílias, como a recusa em buscar laudos ou medicar os filhos, o que, segundo ela, “compromete a gestão do aluno em sala”.

As demandas por cuidado e apoio físico se fizeram presentes nas falas de alguns entrevistados, porém, com grau de complexidades diferentes. Enquanto o aluno de PA3 (2024) demandava certo suporte em relação à “coordenação motora, porque ele trombava em tudo, tropeçava, caía, se perdia” e o de PA11 apenas auxílio nas atividades porque não tem força na mão, PA2 (2024) precisava dar apoio nas atividades de higiene, considerando que seu aluno “não fala e não tem aquela coordenação motora fina, não consegue segurar o lápis direito. É como se fosse um bebê”.

Ainda que não tenha inferido diretamente essa conclusão, PA7 ponderou que havia alunos que demandavam muitos cuidados físicos, de modo que o professor de apoio não poderia se ausentar da sala de aula, a menos que fosse substituído por outro professor, segundo a sua proposta, um itinerante, não havendo menção a outro tipo de profissional.

Além das suas próprias demandas e práticas, em seus relatos, os professores de apoio apresentaram situações de colegas diferentes das que vivenciam, geralmente, mais difíceis, demonstrando estarem conscientes de que as demandas desse serviço de apoio da Educação Especial não poderiam ser dimensionadas apenas pelas suas experiências individuais, isto é, pelo seu contexto situado. Por exemplo, PA8 (2024) relatou que a outra professora de apoio de sua turma atendia um aluno que “cai da cadeira, se você não tiver ao lado para ajudar a segurar o corpinho dele. [...] Precisa levar ao banheiro, trocar, porque, tem a questão da fralda”. Este aluno precisava “do suporte de uma pessoa o tempo todo. [...] Vai para a escola para socializar. Não tem ali um trabalho pedagógico com ele” (PA8, 2024).

Outro tipo de demanda de cuidado físico foi mencionado por PA4, qual seja o de acompanhamento de estudante durante o intervalo por questão de segurança, pois ele “não tinha muita noção de perigo” (PA4, 2024). PA10 (2024) também mencionou a necessidade de acompanhar seu aluno durante o intervalo para preservar sua integridade física: “a gente fica um pouco mais de cuidado nessa questão de manter a segurança da vida, mas, assim, sem sufocar, sem ficar ali grudado na mão, porque ele também precisa interagir e socializar com as outras crianças”. O temor era justificado pelo volume de alunos no pátio somado à aparente

ausência de monitoramento institucional: “imagine só soltar 40 alunos de Educação Especial no pátio sem ninguém pra cuidar” (PA10, 2024). Ressalta-se que a necessidade de acompanhamento dos alunos durante o “recreio” era comum nas falas dos demais professores de apoio, contudo, geralmente estava ligada à mediação da socialização.

Nesse cenário em que as demandas dos alunos são variadas e, até mesmo, imprevisíveis, PA6 problematizou a polivalência exigida pela função. Relatou que uma candidata do concurso, que era pessoa com deficiência, foi desclassificada na fase de avaliação médica porque, “no laudo dela consta que ela não pode pegar peso, porque ela tem pino no braço⁶². Como que ela vai mexer com cadeirante? Como vai mexer com uma crise de criança autista, se ela não pode, [pois] o laudo dela proíbe?” (PA6, 2024). Tal fato evidencia as múltiplas demandas apresentadas na Educação Especial, que, por vezes, exigem do PAPE conhecimento pedagógico, conhecimento técnico-especializado e, ainda, força física.

Diante das necessidades individuais apresentadas pelos alunos, PA9 (2024) inferiu que nem todos necessitam do suporte de um professor especializado, visto que, para alguns educandos, o atendimento “é mais uma questão de manejo, não é uma questão de aprendizado. [...] Existem casos e casos. Então eu acho que a gente precisaria ampliar muito, saber as reais necessidades”. PA8 expressou tensão entre o trabalho pedagógico e o trabalho de cuidado exigido no cotidiano. A professora relatou um desânimo inicial “porque você acaba não fazendo tanto um trabalho pedagógico e acaba fazendo um trabalho mais de cuidado” (PA8, 2024). Embora tenha se adaptado, visto ter experiência anterior com terapias, a fala revela o desafio de articular o papel pedagógico com as demandas emocionais e comportamentais dos alunos.

A partir da amostra de entrevistas, tem-se que as demandas dos alunos atendidos por professores de apoio, na rede municipal de ensino de Dourados-MS, são de, ao menos, quatro ordens: adaptações de atividades, conforme indicado por PA1, PA2, PA4, PA8 e PA12; intervenção individualizada e estímulo, segundo PA3, PA4, PA6, PA9, PA10 e PA11; comportamento e socialização, apontada por todos os participantes, exceto por PA11; e cuidado e apoio físico, presente nas falas de PA2, PA3, PA4 e PA8.

As entrevistas demonstraram que o trabalho com adaptações pedagógicas é profundamente marcado pelas especificidades de cada estudante e pelas condições

⁶² O relato da participante acende um alerta quanto à existência de práticas capacitistas e, por consequência, inconstitucionais em concursos públicos, considerando que, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com *status* de emenda constitucional, proíbi, nas relações de trabalho e emprego, discriminação baseada na deficiência (Brasil, 2009), sobretudo em um contexto em que existe profissional previsto em lei para auxiliar nas demandas físicas de alunos PEE, qual seja, o profissional de apoio escolar (Brasil, 2015; Brasil, 2025b).

institucionais de cada escola. Em alguns contextos, a presença de professores regentes engajados e materiais previamente organizados reduzia essa demanda. Em outros, as adaptações se tornaram o núcleo central do trabalho docente no apoio pedagógico, exigindo reelaboração permanente de conteúdos e estratégias de ensino.

O planejamento conjunto entre o professor de apoio e o regente seria essencial para garantir coerência nas intervenções pedagógicas, adaptações curriculares e estratégias de atendimento às especificidades dos alunos PEE. Entretanto, esse descompasso tende a provocar atuações isoladas ou improvisadas, sem alinhamento entre os profissionais ou com alinhamentos precários, além de sobrecarga individual, pois o professor de apoio precisa elaborar estratégias sozinho, muitas vezes sem conhecer integralmente o planejamento da turma, cenário evidenciado, também nas pesquisas de Fraga (2017), Reis (2020), Moura (2024) e Garcez (2024).

Diante da quase inexistência de práticas de planejamento conjunto entre professores regentes e de apoio – em grande parte decorrente da ausência de condições institucionais que as viabilizem –, é pertinente questionar em que medida as adequações realizadas se configuravam como ações intencionais, orientadas por objetivos claros e passíveis de avaliação quanto à sua efetividade na aprendizagem dos estudantes. Na ausência de um planejamento articulado, a situação parece aproximar-se da máxima do Gato de Cheshire⁶³ de que, “se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve”.

Nota-se, ainda, que boa parte dessas adaptações se trata de pequenos ajustes que poderiam beneficiar toda a turma, tais como a simplificação de enunciados, a transformação da questão em verdadeiro ou falso e a utilização de recursos visuais que tornem o conteúdo mais atrativo e acessível. De outro lado, vale questionar o propósito de medidas como a de cobrir pontilhados – que privilegiam o exercício manual, tão valorizado pela escola – para a escolarização dos estudantes.

Percebe-se que a realização de adaptações é encarada como regra, não como exceção, e parece residir sobre ela a justificativa para a atuação de um professor especialista em Educação Especial na função. Contudo, diante da baixa complexidade da maioria das intervenções mencionadas, convém questionar: que tipo de conhecimento especializado tais adaptações demandam, de modo a justificar a contratação de um professor especialista? Além disso, a necessidade de se adaptar livros didáticos inteiros, por exemplo, revela uma inadequação do

⁶³ Personagem do livro “Alice no País das Maravilhas”, um clássico da literatura, publicado por Charles Dodgson em 1865. Trata-se de adaptação do diálogo entre o personagem e a protagonista.

próprio material didático que está sendo ofertado pelo Poder Público a essas turmas, o que pode sugerir que o serviço de professor de apoio tem servido como remendo para falhas estruturais.

O volume 6 da cartilha “Projeto Escola Viva”, publicada pelo Governo Federal no início dos anos 2000 (Aranha, 2000), trata dessas pequenas adaptações como atividade a ser realizada pelos professores de turma, aqui chamados de regentes (Brasil, 2010), considerando o baixo grau de complexidade. Nesse sentido, a conduta de professoras regentes que são professoras de apoio em outras turmas de trazerem o material já adaptado para sala de aula parece estar muito mais ligada a sensibilização dessas com a diversidade discente, pela atuação na área, do que, necessariamente, por terem um conhecimento específico para elaborá-las.

As entrevistas demonstraram que a intervenção individualizada não se limitava à elaboração de atividades adaptadas, mas envolvia, também, um trabalho de corpo presente posicionado para garantir que os alunos se mantivessem envolvidos no processo educativo. Demandas comportamentais e sociais atravessam diferentes perfis de alunos e mobilizam os professores de apoio em ações que visam garantir a permanência, a convivência e o funcionamento mínimo da rotina escolar. Todavia, revelam lacunas estruturais, como a necessidade de uma equipe multiprofissional que possa dar suporte nas demandas emocionais, e de mobiliários adequados – tais como cadeiras adaptadas que dão sustentação ao tronco da criança –, mas, principalmente, de adoção de práticas pedagógicas inclusivas. Se os alunos têm dificuldades para escrever, por que não se estabelecem outras formas de registro, sobretudo em uma era digital?

A ausência de novas e atualizadas práticas pedagógicas, assim como a não oferta de materiais adequados, causa efeitos de duas ordens e que precisam ser problematizados. O primeiro é relacionado ao desperdício de mão de obra qualificada, ao dispor de um profissional especialista para segurar o corpo de um aluno ou atuar como copista, quando – se de fato imprescindível o registro do conteúdo – poderia ser realizado com recursos digitais ou suprimido pelo uso de tecnologia assistiva, como cadernos adequados para estudantes com baixa-visão, com linhas espaçadas, mais escuras e espessas e pautas ampliadas.

Como efeito ainda mais grave, no contexto da política de inclusão escolar, temos a reprodução de práticas integracionistas – que exigem a adaptação do aluno às práticas estabelecidas em sala de aula e não o contrário (Aranha, 2005) – ao demandar que alunos com deficiências motoras escrevam à mão, a despeito do cansaço e de eventual dor causados.

Há, portanto, uma somatória de fatores: práticas pedagógicas que não se atualizam e que fazem do professor de apoio um recurso para tentar formatar o aluno PEE para atender dinâmicas próximas à da integração. Nesse cenário, não se reconhecem outras formas de

aprender. Cabe ao estudante PEE aprender o velho e da forma antiga, ainda que não seja ele quem o faça (o que demarca ainda mais sua incapacidade: o que não segura o lápis, não copia do quadro, não escreve a mão no caderno etc.), por uma prática pedagógica que não se atualiza nem mesmo no contexto digital.

No cenário apresentado, o “apoio” se expande para além das atribuições normativas, configurando-se como uma atuação híbrida, polivalente e, muitas vezes, invisibilizada, em que os limites entre o cuidado, o ensino e o controle se embaralham no cotidiano escolar. Nessa ambiência, esses trabalhadores passam a performar em palcos instáveis, desprovidos de um roteiro claramente delimitado, sendo convocados a inventar, no curso da ação, respostas às múltiplas e cambiantes demandas que lhes são dirigidas. As coreografias que produzem emergem, assim, da tensão entre as exigências da inclusão escolar e uma política local lacunar.

Tal configuração não é fortuita. Ao mesmo tempo em que se viu compelido a cumprir o princípio constitucional do concurso público, o município de Dourados buscou preservar as condições de trabalho anteriores ao certame, sobretudo por razões orçamentárias. Nesse movimento, a política do PAPE passou a se sustentar na ampliação difusa de funções e na polivalência docente, convertendo a flexibilidade, apresentada como virtude no contexto neoliberal (Ball, 2013), em estratégia de gestão da precarização.

Pelos relatos, nota-se que as maiores demandas apresentadas pelo público atendido pelo serviço especializado decorrem de comportamentos indesejados e da falta de concentração nas atividades. Percebe-se a ênfase na função de controle de corpos e comportamentos, de modo que não tumultuem a suposta normalidade da sala de aula e se mantenham produtivos. Porém, convém questionar se o desinteresse e a dispersão não afetam boa parte das crianças da turma, o que fragiliza a justificativa para que a vigilância e o controle recaiam prioritariamente sobre os alunos com laudos de deficiência ou transtornos.

Nesse cenário, percebe-se que a medicalização, por vezes, é vista como solução para docilização dos corpos que não se ajustam à dinâmica da escola tradicional. Segundo Lockmann (2013, p. 141), a ingestão de medicamentos e demais tratamentos “constituem-se em técnicas de normalização desenvolvidas pela medicina e monitoradas pela escola com o objetivo de controlar esses sujeitos, aproximando-os o máximo possível do normal”. No contexto da educação inclusiva, a indução à medicalização pode funcionar como brecha sutil à política de inclusão escolar, visto que não nega a convivência comum e, em regra, não impõe técnicas explícitas de normalização dentro da escola, mas transfere para os agentes externos, no caso os familiares, a tarefa de encaminhar corpos já docilizados, aptos ao controle.

Embora seja difícil apreender com precisão o contexto prático desses professores de apoio, há indícios de uma perspectiva capacitista no acompanhamento de alunos nos demais ambientes escolares. O chamado “recreio” é considerado um momento importante de socialização e construção da autonomia no convívio com um contingente maior de colegas. No pátio da escola, é que a heterogeneidade discente é melhor percebida, pois convivem com as suas diferentes características humanas: uns maiores, outros menores; uns mais fortes, outros mais frágeis; uns mais ativos, outros mais pacatos. Todavia, percebe-se que, no contexto da Educação Especial, há um sentimento maior de proteção da integridade física que não é estendido aos demais alunos e que reforça os estigmas de incapacidade, caridade e paternalismo que atravessam a história das representações sociais das pessoas com deficiência.

Ainda que demonstrem certo descontentamento com a sobrecarga e, em alguns momentos, problematizem a real necessidade de uma figura docente para atividade desenvolvida (PA9), os professores não manifestaram resistência ao exercício de funções relacionadas ao cuidado físico de seus alunos, enquanto docentes. Embora enfatizassem seu papel pedagógico, no geral, os professores de apoio apresentavam certo conformismo com a condição híbrida de sua função, sem questionar, por exemplo, a necessidade de profissionais de apoio escolar, previstos na LBI (Brasil, 2015).

A LBI determina que o Poder Público assegure o profissional de apoio escolar para auxiliar na higiene, na locomoção e na alimentação de alunos com deficiência (Brasil, 2015). Não se trata, portanto, de uma faculdade, mas sim de uma obrigação. Recentemente, esse serviço foi regulamentado pelo Decreto n.º 12.686/2025 – que instituiu uma nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva – e pelo Decreto nº. 12.773/2025, que o alterou, como sendo um profissional com formação em nível médio e com capacitação específica de, no mínimo, 180 horas. O documento expandiu as atribuições para atuação “na interação social e na comunicação” e “na utilização de eventuais tecnologias e recursos auxiliares desenvolvidos pelo AEE, de modo a favorecer o convívio entre pares e a livre expressão dos estudantes nas atividades e nos espaços escolares” (Brasil, 2025b, Art. 14, incisos III e IV). Isto é, até mesmo as atividades socialização e o uso de tecnologias assistivas passaram a ser contempladas por esse serviço.

Embora os mencionados decretos sejam posteriores à criação do cargo de PAPE, no município de Dourados, bem como à produção dos dados dessa pesquisa, a LBI, desde 2015, demarca que, da atuação do profissional de apoio escolar, são “excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (Brasil, 2015), distanciando-a, portanto, da função docente.

De outro lado, não há uma definição da função de professor de apoio. Embora pesquisadores como Lopes (2018) proponham conceitos para a função, buscando afastá-la da confusão com o profissional de apoio escolar⁶⁴, tratam-se de construções acadêmicas, visto que não há previsão legal ou política do professor de apoio, em nível nacional. Ou seja, o professor de apoio é uma criação localizada das redes de ensino, no contexto da prática da política de inclusão escolar, ainda que influenciada pela figura do professor especializado, previsto na Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 (Brasil, 2001a).

Assim, tem-se que a aparente conformação dos entrevistados com o acúmulo de funções, pode, eventualmente, ser explicada pelo fato de que a figura do professor de apoio foi moldada nesses termos, no contexto local. Desta forma, considerando o histórico da rede de ensino de Dourados-MS, contestar as atribuições de cuidados físicos do cargo de PAPE poderia significar uma contestação a sua própria existência na escola, em um momento em que se busca sua afirmação enquanto categoria.

Assim, os dados demonstraram que o PAPE atua em um território híbrido de desvio de função, ao acumularem atividades instituídas por lei aos profissionais de apoio escolar com atividades docentes, cujas funções não estão tão claras, considerando a indefinição de sua especificidade “de apoio”.

Diante desse cenário em que o serviço é constituído a partir da criatividade municipal, influenciada por diversos fatores locais (Ball; Maguire; Braun, 2016) – principalmente, por questões orçamentárias e culturais –, os modelos tradicionais de formação docente que se concentram apenas no ensino são desafiados, quando o universo complexo do serviço de professor de apoio douradense envolve tanto o pedagógico quanto o acolhimento das necessidades físicas, sociais e emocionais desses alunos.

⁶⁴ “É importante que fique claro que o profissional de apoio tem a função de dar suporte ao aluno, em atividades que os mesmos não possuam independência, como por exemplo, ‘Cuidados básicos’, ‘auxílio nas atividades escolares’, entre outras. Sendo assim, a formação mínima desse profissional pode ser o ensino médio completo, a qual seria suficiente para a função que irá desenvolver. Porém é essencial nesse serviço o processo de investimento na formação continuada, acompanhamento, supervisão e apoio constante na sua atuação. O **professor de apoio** é um profissional com formação acadêmica, de preferência, específica em Educação Especial, que atua dando suporte ao professor nas atividades de ‘Responsabilidade de planejamento e ensino’ e deve atuar em parceria com os PAIE [profissionais de apoio à inclusão escolar] e os demais profissionais da escola” (Lopes, 2018, p. 174, grifos no original).

7.2. Cenas Estendidas: quando o horário acaba, mas o espetáculo continua

Após anos de contratações precárias para o cargo de professor de apoio, a realização de um concurso público traz ao imaginário popular a expectativa de um cenário de valorização do trabalhador e respeito às suas garantias legais e estatutárias, que, por sua vez, implicariam em qualidade de vida, considerando que a atividade pública é estritamente vinculada ao princípio da legalidade e que a estabilidade no cargo, em tese, oferece melhores mecanismos de luta ao servidor público.

Todavia, no contexto da prática, onde a política se materializa e se amolda, nem sempre essa expectativa se concretiza, visto que fatores como histórias locais, culturas profissionais e, principalmente, orçamentários exercem tensões que fogem do *script* (Ball; Maguire; Braun, 2016). A exemplo disso, a carga horária dos PAPE foi um dos grandes pontos de disputa do processo político de criação do cargo. É nesse sentido que Ihering (2003) sustenta que o direito é luta: luta para conquistar, luta para manter e luta para não retroceder.

Ao ser estabelecida uma carga horária de trabalho, presume-se que esta deva contemplar todas as atividades laborais do trabalhador. Todavia, a falta de tempo dos professores de apoio e estrutura para planejar, estudar e dialogar com os professores regentes, funções inerentes ao magistério, é realidade recorrentemente denunciada pelas pesquisas, em diferentes redes de ensino (Prado, 2016; Boaventura Jr., 2019; Picolini, 2019; Michelluzzi, 2019). Pesquisas como a de Michelluzzi (2019) indicam que os profissionais sequer dispõem de espaço físico adequado para isso.

O cenário pós-concurso, em Dourados, não se mostrou diferente. Quando analisada a percepção dos Professores de Apoio Pedagógico Especializado, expressa nos questionários, acerca da suficiência da carga horária estabelecida em concurso para o cumprimento das atividades, o dado é contundente: 88,5% dos respondentes consideravam que a carga horária semanal de 20 horas é insuficiente. Apenas 3,2% julgavam-na suficiente; enquanto 8,3% preferiram não responder.

Esse dado demonstra a percepção sobre a incompatibilidade entre a carga horária contratada e as exigências práticas da função – o que implica em uma sobrecarga invisível, frequentemente compensada com trabalho extra jornada, sem tempo institucional previsto para planejamento, formação ou articulação com a equipe escolar.

Esse entendimento foi reforçado pela maioria dos entrevistados, embora alguns participantes (PA9 e PA11) tenham-na considerado suficiente para a sua conjuntura atual e específica, que, por sua vez, dependia do tipo de suporte demandado pelo aluno atendido,

situação em que, provavelmente, se enquadravam os 3,2% dos respondentes dos questionários que julgaram a jornada como suficiente.

Os participantes PA1, PA2, PA3, PA4 e PA7 explicaram que sua jornada era exercida integralmente em sala de aula, junto ao aluno. Contudo, a rotina escolar envolvia outras atividades que acabavam sendo desenvolvidas em seu tempo livre: “tem que fazer em casa. Hoje, infelizmente, não temos esse horário à disposição. Muito menos a gente recebe esse horário, à parte” (PA4, 2024). PA3 ponderou que o cargo não foi pensado em conjunto com os gestores escolares, pois estes também entendiam que a jornada deveria contemplar hora-atividade.

PA10 (2024) relatou que sua jornada, embora “cansativa, não chega a ser exaustiva ao extremo por causa do meu tipo de demanda pedagógica”. No entanto, destacou que, se houvesse dois ou três alunos PEE na mesma sala ou se o nível de adaptação exigido fosse mais intenso, a carga de trabalho se tornaria inviável dentro das 20 horas semanais.

A insuficiência da carga horária foi denunciada por PA9 durante o processo político de criação do cargo, que saiu em defesa de uma jornada de 30 horas, pois, no seu entender, para além do tempo disponível para as atividades do cargo, o trabalhador teria condições de “ter algumas horas do seu dia para cuidar da sua saúde física e mental, porque hoje a gente sabe que o ambiente de escola é um ambiente insalubre” (PA9, 2024).

Com base em experiências anteriores como regente, PA10 (2024) ressaltou a diferença na organização do tempo, quando existe hora-atividade, e afirmou que, em certos dias, sente-se tão sobrecarregada que desejaria “uma caixa acústica para entrar”, sinalizando o impacto emocional e sensorial do tempo em sala de aula. Esse sentimento, também, foi constado nas redes de ensino pesquisadas por Prado (2016) e Boaventura Jr. (2019), em que os professores relataram a estafa por ter sua jornada completamente consumida pelo tempo em sala de aula, junto aos estudantes. Tendo em vista essa realidade, o legislador federal compreendeu que a atividade de magistério não deveria ser exercida em sua totalidade na atuação direta com alunos (Brasil, 2008a).

De outro lado, para PA11 (2024), a carga horária “está adequada. Não o tempo. [...] A gente trabalha e dá 25 horas e ganha por 20 [horas]”. Isto é, para sua situação, não fossem as horas de trabalho na escola que por si só extrapolavam a jornada, a carga horária estaria adequada às suas atividades, sinalizando um tipo de violação direta da jornada de trabalho que não necessariamente está ligada ao tipo de atividade realizada, mas ao período de permanência maior no local de trabalho.

Todavia, uma carga horária maior poderia implicar em conflitos de interesse para alguns atores. Nesse sentido, embora PA5 tenha afirmado que a jornada estabelecida no concurso era insuficiente, diante das atividades que realizava, esboçou preocupação com eventual expansão da carga horária, “porque eu já tenho um concurso. Então, isso já me prejudicaria. Eu teria que deixar um [cargo] porque, senão, dá lacuna” (PA5, 2024). Percebe-se, na fala da entrevistada, o pressuposto de que a acumulação dos vínculos seria ilegal, pela somatória das cargas horárias, como já explorado anteriormente. Com este pressuposto, para ela, a alternativa “teria que ser a hora-atividade, mesmo, durante a jornada” (PA5, 2024).

Quando analisado o contexto mais amplo, por meio das informações prestadas pelos participantes respondentes ao questionário, percebe-se que a perspectiva de PA5, eventualmente, pode ser compartilhada por um número expressivo dos professores de apoio concursados, considerando a quantidade de profissionais que informaram acumular cargos públicos efetivos.

A maioria dos professores de apoio (74,7%) não exercia outro cargo público efetivo. Entretanto, aproximadamente, um quarto (25,3%) acumulava dois vínculos, de modo que eventual extensão da carga horária traria implicações para a acumulação legal de cargos públicos de um contingente expressivo, pois, ainda que a Constituição Federal de 1988 não estabeleça limite para a carga horária acumulável, exige a compatibilidade de horário entre as jornadas (Brasil, 1988). Tal implicação se estende àqueles que exercem ou pretendem exercer outro cargo público, ainda que por vínculo temporário – como a chamada suplência, visto que a Carta Maior não faz distinção da natureza do vínculo estabelecido, isto é, se efetivo ou temporário.

Ademais, o § 2º, do Art. 25 do PCCR, que limita o acúmulo de cargos no município em 40 horas, se constitui como elemento relevante do contexto situado e com característica fluida, pois passa a incorporar também a dimensão contextual das culturas profissionais ao permear o imaginário dos trabalhadores como uma verdade indiscutível e limitadora (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Como já demonstrado, ao enfrentar essa controvérsia, o STF, em 2020, fixou o entendimento de que inexistente limite constitucional para a somatória das cargas horárias nos casos de acumulação lícita de cargos, não podendo normas infraconstitucionais estabelecerem restrições que extrapolem as vedações expressamente previstas no texto constitucional.

Porém, ainda que a disposição legal municipal seja inconstitucional, a inexistência de limite à somatória das cargas horárias é uma constatação do Poder Judiciário, de modo que a *expertise* jurídica pode não ser compartilhada por profissionais da educação, considerando a

área de formação, favorecendo que a suposta restrição à acumulação permaneça em seu imaginário, influenciando suas escolhas e interpretações de solução para o problema político no contexto local.

Outro aspecto a considerar é que as leis, em regra, devem ser cumpridas, e seu questionamento costuma ocorrer pela via judicial. Essa exigência tende a dificultar formas individuais de resistência, sobretudo porque o acesso à justiça nem sempre é simples ou viável para todos. Todavia, nota-se que nem mesmo as instituições que contam com assessorias jurídicas permanentes, como o SIMTED e a SEMED, questionaram tal norma, quando mobilizados a solucionar os problemas do cargo no GT, como visto anteriormente.

PA3 disse que, quando reclamaram da jornada, sobretudo pela necessidade horatividade, a “prefeitura disse que não, [que] na descrição do edital não tinha e a gente, como leu o edital, tinha consciência disso e aceitou os termos” (PA3, 2024). Vê-se um campo de forças em que os gestores educacionais, na tentativa de preservar os interesses da Administração, esperam do trabalhador estatutário a mesma postura subserviente de quando contratados de forma precária. Todavia, em um contexto em que esses profissionais são concursados, isto é, que detêm maior estabilidade contratual, os processos de resistência passam a ser exercidos.

PA9 apontou que a exaustão dos professores de apoio pode implicar no número de afastamentos para tratamento de saúde, pois “enquanto contrato, as pessoas têm medo e não pegam o atestado” (PA9, 2024), mas, agora concursados, o cenário se mostrava diferente. Nesse sentido, Souza e Militão (2025) sustentam que profissionais temporários não detêm as mesmas garantias de licença para tratamento de saúde, o que implica diretamente no número de afastamentos.

Em pesquisa realizada com professores de AEE e professores/profissionais de apoio das redes de ensino públicas de MS, Souza e Militão (2025) constataram que, embora a maioria dos participantes relatasse problemas de saúde relacionados ao trabalho, 62,9% afirmou nunca ter solicitado nenhum tipo de afastamento para tratamento de saúde. Entretanto, esse grupo era composto por 227 profissionais, em que apenas 14 deles eram concursados.

Ainda que concursados, PA4 ponderou que o período de estágio probatório constitui um fator que inibe, por ora, processos de resistência mais expressivos, enquanto categoria: “como estamos em um período [de estágio] probatório, nós ficamos um tanto coagidos, [...] com medo de retaliação. [...] Particularmente, acredito que, somente após o probatório, nós vamos ter essa briga. Hoje, eu danço [...] conforme a música, porque brigar não vai adiantar” (PA4, 2024).

Essa percepção de insuficiência da carga horária ganha profundidade quando analisada em articulação com os demais dados do questionário e explica, em parte, a inexistência de espaço formal para planejamento conjunto, como demonstrado anteriormente, o que enfraquece o trabalho em rede e prejudica a inclusão como prática coletiva. Esse cenário não se mostra um contexto isolado em MS, no que tange aos profissionais da Educação Especial. Como apontam Souza e Militão (2025), os docentes da Educação Especial nas diferentes redes de ensino públicas do MS, muitas vezes, não têm sequer direito a intervalo em sua jornada, o que prejudica a qualidade de vida do profissional, mas também precariza o serviço prestado pela impossibilidade de estabelecer conexões e articulações com a comunidade escolar:

A intensificação e precarização do trabalho docente é agravada com a 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, conforme revelado pelos dados coletados em que a soma das respostas “nunca” e “raramente” disponho de intervalo totaliza 50,7% (183), indicando que uma parcela significativa de profissionais não desfruta de intervalos para descanso. (Souza; Militão, 2025, p. 15).

A análise conjunta dos dados indica que a precariedade da carga horária não é apenas um problema de tempo, mas uma perspectiva construída sob a lógica da provisoriidade da inclusão escolar, que não oferece as condições mínimas para a atuação qualificada e pedagogicamente articulada aos profissionais da escola.

A percepção majoritária de que a carga horária de 20 horas é insuficiente escancara uma incompatibilidade entre a estrutura do cargo público e as exigências reais da função de PAPE e, em última instância, gera violações contratuais, de natureza trabalhista. Tal como um filme com cenas estendidas, os limites dessa jornada são frequentemente ultrapassados, tanto por exigências formais quanto por implicações subjetivas do trabalho, o que revela uma desconexão entre o que se prevê contratualmente e o que se vive no cotidiano da função.

Dessa forma, nesta seção, serão apresentadas as condições de trabalho relacionadas à jornada desempenhada pelos PAPE sob dois aspectos: a) o das horas extras não eventuais e não remuneradas, realizadas diariamente pelos professores de apoio, dentro da instituição escolar; b) e o das atividades realizadas após o expediente nas quais se assenta a reivindicação pela chamada hora-atividade. Nesse movimento, serão destacados alguns processos de resistência e criatividade que surgem na atuação da política de PAPE, no contexto da prática.

7.2.1. Horas Extras Não Eventuais: violações diretas da carga horária de trabalho

Um ponto crítico, revelado na pesquisa, que implica em precarização das condições de trabalho dos professores de apoio de forma objetiva, é a realização de horas extras não eventuais e não compensadas ou remuneradas, que decorre dos próprios textos legais. Os relatos evidenciam que os PAPE, embora concursados sob o regime de 20 horas-relógio semanais, cumprem, na prática, uma carga horária maior.

Como explicado anteriormente, o PCCR municipal prevê a conversão de horas-relógio em horas-aula, para cálculo da carga horário de trabalho dos profissionais do magistério (Dourados, 2007). De acordo com o estatuto, uma hora-aula equivale a 50 minutos, sendo que o trabalhador contratado com jornada de 20 horas deve trabalhar e ser remunerado por 24 horas-aula. Todavia, essas horas-aula são exercidas de maneira flexível, dentro e fora do ambiente escolar, propiciado pela existência da chamada hora-atividade. Isto é, em regra, o professor da rede de ensino municipal não permanece sua jornada total em sala de aula e nem mesmo na escola, o que viabiliza a distribuição do tempo.

Contudo, quando se trata do professor de apoio, da forma como é compreendido no contexto estudado, não há essa flexibilidade na distribuição da jornada, visto que permanece todo o turno escolar em sala de aula, acompanhando os alunos público do serviço. Neste cenário, considerando a conversão da carga horária, os entrevistados apontaram que extrapolam, semanalmente, a sua jornada. Como sintetizou PA9 (2024): “a gente faz 20 horas e 50 [minutos] semanais, então a gente já extrapola 50 minutos, semanalmente”.

Além das horas extras oriundas da conversão legal da carga horária, os professores de apoio trabalhavam a mais em decorrência do turno escolar. Como explicou PA8 (2024), “a gente trabalha a mais. [...] Teria que ser das 7h às 11h, [mas] a gente sai 11h25”. Isto é, o próprio turno de aulas tem carga horária semanal maior que 20 horas. Essa informação foi corroborada por outros entrevistados, como PA6, ao inferir que “eu sei que eu assino das 7h da manhã às 11h25... 11h15 [incerteza]” (PA6, 2024).

Mesmo PA11 que, na dinâmica em que se encontrava não precisava realizar tarefas fora da escola, revelou descontentamento com a extrapolação da jornada, que atrapalhava sua vida cotidiana: “o que mais me chateia é isso [extrapolação da jornada] [...]. No ano que vem, eu não pretendo pegar suplência, porque não dá, eu tenho família” (PA11, 2024).

Os demais docentes não são afetados da mesma forma pela rotina escolar, visto que não permanecem todo o tempo em sala de aula. Entretanto, a forma como o professor de apoio é interpretada na rede municipal – de presença constante junto aos alunos por eles atendidos – os

pressiona à execução das horas extras, justificadas pela responsabilidade afetiva e ética que esses profissionais assumem diante dos alunos, como se extrai da fala de PA3:

Fica muito aquela questão assim: “ah, mas vai embora e vai deixar o aluno aí sozinho?”. Mas, é para seguir o edital ou não é? Porque quando é para hora-atividade, que nos beneficiaria, é para seguir o edital. [...] Então, além de não ter hora-atividade, a gente ainda fica a mais. Porque tem que ficar olhando esse aluno, não pode deixá-lo sozinho. Porque as famílias vão reclamar que deixou o aluno sozinho. (PA3, 2024).

Além disso, PA12 relatou que a escola exigia que ela entrasse mais cedo para receber o aluno PEE e, do mesmo modo, saísse mais tarde para entregá-lo à família, tratamento este que não era dado aos demais escolares: “para começar, a minha primeira função é chegar 20 [minutos] para as 7h. Mais cedo, para esperar o aluno. Nem todos concordam, porque eu teria que entrar às 7h, não é? Mas a gente faz isso” (PA12, 2024).

Nesta conjuntura, para PA6 (2024), “se tivesse pagando, pelo menos, eu não teria do que reclamar. Se eu estou cinco dias na sala de aula, mas ganhei um pouquinho a mais...”. Ponderou que “não posso falar por todos, mas, eu estaria satisfeita”. Como visto, esta solução, no entanto, não contemplaria as demandas de PA9 e PA11 para quem a prioridade era a disponibilidade de tempo.

PA8 denunciou que, naquele momento, não havia qualquer tipo de compensação pelas horas extras não eventuais. Apontou que:

[...] a gente não está ganhando nada por isso. [...] Não estamos conseguindo folga. Então é uma coisa que a gente vai ter que lutar e [que] está debatendo. [...] O sindicato está cobrando isso da prefeitura. Só que, agora teve eleição, aí tem a mudança de prefeito, então paralisou. (PA8, 2024).

O que se verifica, a partir dos relatos, é a existência de uma prática sistemática e recorrente de extrapolação da carga horária contratada pelos professores de apoio, configurando um tipo de hora-extra que, longe de ser eventual, assume contornos objetivos e institucionalizados. A conversão legal das 20 horas-relógio em 25 horas-aula já ultrapassa o limite previsto no PCCR, agravando-se pelo fato de que, diferentemente dos demais docentes da rede, os professores de apoio permanecem integralmente em sala de aula, sem fruição de hora-atividade. Soma-se a isso o fato de que, para garantir o acolhimento dos alunos público do serviço, esses profissionais chegam mais cedo e saem mais tarde que os demais, estendendo ainda mais sua jornada – uma prática, aparentemente, capacitista, permeada pelo estigma da caridade, considerando que esse tratamento não é dado aos demais escolares de mesma idade.

Trata-se de um processo de intensificação e flexibilização do trabalho docente, justificado por uma perspectiva capacitista de escolarização de alunos com deficiência de uma política municipal que acomoda a Educação Especial na zona de improvisação e que se escora na lógica neoliberal do esforço do colaborador, disseminado na forma de compromisso ético desses trabalhadores para com seus alunos.

Embora a atividade docente como um todo seja permeada pela perspectiva salvacionista e paternalista de professores, o processo de desprofissionalização da docência se mostra ainda mais aparente quando o seu público é constituído por estudantes com deficiência, como resíduos da cultura caritativa que atravessa a história da escolarização desse grupo. A produção e a captura da subjetividade do “professor inclusivo” (Nozu; Bruno, 2016) configuram um movimento simultaneamente sutil e estratégico da governamentalidade neoliberal: ao interpelá-lo como agente moral vocacionado ao cuidado incondicional, desloca-se o debate das condições objetivas de trabalho para o terreno da abnegação individual. Nesse deslocamento, corroem-se as condições materiais e simbólicas da profissão ao mesmo tempo em que se tensiona seu compromisso ético e se fragiliza seu reconhecimento enquanto sujeito de direito, cuja atuação deveria estar ancorada em garantias institucionais e não na lógica da doação permanente (Apple, 1995; Garcia; Anadon, 2009).

A natureza dessa sobrejornada – sustentada tanto por expectativas institucionais quanto por compromissos éticos disseminados socialmente e individualmente assumidos – escancara uma forma de precarização que se materializa na diferença mensurável entre o tempo remunerado e o tempo efetivamente dedicado ao trabalho. Trata-se, portanto, de uma dimensão do exercício profissional que, embora não reconhecida formalmente, opera como parte estruturante da função – e, em última instância, sustenta a política de inclusão escolar local – e incide diretamente sobre as condições de trabalho, o equilíbrio entre vida pessoal e profissional e a permanência dos docentes na função.

De outro lado, quando situada em um cenário mais amplo de flexibilização e fragilização dos vínculos trabalhistas, esses modos de precarização adquirem contornos mais complexos. Em um contexto em que a instabilidade do mercado privado e a recorrência de contratos temporários operam como ameaça concreta, o trabalhador é interpelado a escolher não entre condições justas e injustas, mas entre diferentes graus de precariedade. Instala-se, assim, uma racionalidade que naturaliza a violação de direitos, inclusive quando o empregador é o próprio Estado, sob a expectativa de que “poderia ser pior”.

Não se pretende aqui negar que o contexto de vínculo efetivo na carreira pública é potencialmente mais digno ao trabalhador do que os contratos temporários, quer seja pela

estabilidade garantida por lei, quer seja pelos mecanismos de fiscalização e resistência disponíveis ao servidor. Contudo, não se ignora que “o setor público, há muito o baluarte do assalariado e regulador padrão para o trabalho decente, está sendo rapidamente transformado numa zona de flexibilidade” (Standing, 2020, p. 89), visto que não há relação laboral que se esquive da teia neoliberal que permeia a sociedade contemporânea.

Assim, a condição a que Silva (2018) chamou de “professorado estável-formal”⁶⁵ converte-se em horizonte desejável diante do espectro da precariedade instável, produzindo sujeitos que, por medo do retorno à insegurança, consentem com a intensificação do trabalho e com a erosão de garantias trabalhistas (Garcia; Anadon, 20009). Nesse movimento, a governamentalidade neoliberal não apenas reorganiza as condições objetivas do trabalho, mas também captura as expectativas e os cálculos dos próprios docentes, que passam a gerir suas escolhas sob a lógica da sobrevivência profissional em escalas de precarização.

7.2.2 Hora-Atividade: uma demanda escolar que não se encerra na sala de aula

A ausência de hora-atividade para os PAPE configura um ponto nevrálgico no cotidiano profissional desses sujeitos, à medida que seus relatos revelam o acúmulo de funções que exigem tempo e preparo fora do turno regular de trabalho e que envolvem, mas não se resumem, ao planejamento de atividades.

As demandas por tempo envolvem desde a produção de materiais didáticos até a adaptação de avaliações, como expôs PA12, que descreveu a necessidade de adaptar capítulos completos de livros de História, Ciências, Matemática e Português. Conforme a docente: “a gente pega o livro e faz a adaptação do livro inteiro. [...] Isso requer dois dias, um dia inteiro, sei lá. E aí a gente faz a adaptação das avaliações” (PA12, 2024).

PA6, por sua vez, reforçou a necessidade de tempo destinado à elaboração de materiais pedagógicos, sobretudo para atender as especificidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que a abordagem visual e interativa é central. PA3 e PA5, também, relataram que, pela ausência de tempo institucionalizado, acabam realizando essas tarefas nos finais de semana, no período noturno ou nos intervalos entre turnos: “se eu quero fazer um material

⁶⁵ Segundo Silva (2018, p. 25), o “professorado estável-formal” compreende os professores concursados que passam por diversas formas de precarização “que atingem o trabalhador docente estável do setor público advindas da extensão e intensificação da jornada de trabalho, assim como da ausência de vínculos institucionais que geram uma lotação flexível e uma constante instabilidade em relação ao local de trabalho no qual os docentes atuam”.

diferente [...], já é difícil. Às vezes eu já tenho que fazer no final de semana. Então faz falta uma hora-atividade” (PA3, 2024). Neste cenário, PA12 afirma que, mesmo diante da escassez de tempo e recursos, o trabalho é realizado “por amor”: “a gente está ali para fazer o quê? O melhor com o que temos. [...] É amor, é você se doar e ir lutando” (PA12, 2024).

Na mesma direção, a pesquisa de Michelluzzi (2019) apontou que, na rede estadual de ensino de Santa Catarina, a maioria dos segundos professores de turma dedicava em torno de 3 a 4 horas de seu tempo de descanso para atividades diversas, como: planejamento, adaptação de conteúdo, elaboração de materiais necessários à aprendizagem, atividades lúdicas, relatórios, preenchimento do diário, entre outras atribuições.

Ainda no campo das práticas pedagógicas, diversos professores descreveram a necessidade de adaptar provas, materiais e planejamentos, de forma individualizada, sem qualquer previsão de tempo para isso. PA4 afirmou que, quando tem acesso antecipado ao material, consegue realizar pequenas intervenções visuais; caso contrário, recorre ao que a professora regente já leva pronto. PA10 (2024) compartilhou que,

Nos momentos que eu posso, dentro de sala de aula, vou adaptando usando o meu próprio celular ali. E, infelizmente, a gente tem que trabalhar em casa, uma hora que eu não recebo para isso, mas é a realidade que a gente tem. Não tem hora-atividade, então, [...] quando a família avisa com antecedência que a criança não vai estar naquele dia, eu procuro trazer meu computador. Aí eu puxo uma extensãozinha, eu permaneço na sala, mas eu consigo trabalhar um pouquinho mais. Mas, quando não dá, por exemplo em semana de provas e você tem lá dez provas para adaptar, não tem como você adaptar dez provas dentro na sala. A gente vai se virando como dá.

PA9, por sua vez, explicou que muito raramente realizava adaptações em momentos esporádicos para uma aluna específica – que não era PEE – e quem, em regra, somente se ocupava disso quando havia real necessidade pedagógica, a despeito das pressões sofridas no contexto escolar:

Fui cobrada do tipo: “você não está fazendo adaptação”. Mas eles não precisam de adaptação. São alunos que dão conta de fazer. [...] “Ah, mas todo mundo [faz]”. Eu não sou todo o mundo. Não tem porquê, é um aluno que não necessita. É um aluno que tem condições e capacidade de ir embora com o conteúdo da turma, tranquilamente, porque ele precisa é de outro tipo de suporte. (PA9, 2024).

Segundo ela, há situações em que o aluno não precisa de adaptação de conteúdo, mas de outro tipo de suporte, e forçá-la a produzir materiais apenas para cumprir expectativas da escola ou da rede seria indevido.

Para além das práticas pedagógicas, os professores de apoio também se veem sobrecarregados com a produção de relatórios. PA7 (2024) relatou que “o que dificulta muito é a parte burocrática da documentação, relatório. Finalizei ontem os seis relatórios, era o último prazo [...]. Como nós não temos a hora-atividade, é final de semana, é à noite”. PA12 complementou esse quadro ao observar que cada escola adota exigências distintas e que, sem hora-atividade, tudo recai sobre o tempo pessoal dos docentes: “umas exigem uma coisa, outras exigem outros documentos que a gente faça. Por exemplo, se eu quiser fazer o relatório do meu aluno, tenho que sentar em casa e fazer” (PA12, 2024).

Nesse ponto, é importante retomar o dado apresentado no Gráfico 12, no qual 1,3% dos participantes afirmaram realizar atividades que não se enquadram como pedagógicas ou de cuidado. As falas de PA7 e PA12 indicam que essas “outras atividades” podem estar relacionadas a demandas burocráticas da escola, como a elaboração de relatórios individuais. Além disso, a observação de PA12 acerca da ausência de uniformidade entre as unidades escolares permite inferir que tais exigências não seguem critérios claros, o que sugere indefinição quanto aos propósitos e à própria função dessa burocracia.

Diante dessa precariedade, emergem distintas formas de resistência. Alguns professores adotam posturas mais afirmativas, recusando-se a realizar tarefas em casa. PA8 (2024), por exemplo, posicionou-se junto à professora regente de que não adaptaria materiais fora do seu horário: “a professora teve essa consciência de que eu não tenho hora-atividade e eu também falei pra ela: ‘olha, eu não vou ficar adaptando material na minha casa’”, lembrando que muitos colegas trabalhavam até a madrugada e adoeciam, física e mentalmente. Todavia, ainda que a regente preparasse os materiais para a sua aula, a professora de apoio realizava adaptações das avaliações dos demais professores da turma.

PA11 compartilhou experiência semelhante, explicando que se beneficiou do fato de as regentes serem professoras de apoio no contraturno e já levarem as atividades adaptadas, e que, por isso, não vê sentido em comprometer seu tempo pessoal com essas demandas. Ressaltou que, “quando as professoras regentes, tanto a R1 como a R2, são apoios no matutino, as provas delas já são todas ilustradas” (PA11, 2024).

Outros, como PA12, preferiam um caminho mais conciliador, negociando espaços possíveis para desenvolver seu trabalho sem conflitos diretos, mas também se mobilizando coletivamente para reivindicar seus direitos:

Se eu não quiser adaptar, quem vai me obrigar? [...] Ninguém, [...] só se eles me derem algum tempo nas 20 horas. Você pode ir para o confronto, ou você pode agora, dentro do possível, tentar atender o aluno, que é esse o foco, é o

público, [...] e ir lutando pelos direitos que você tem. Tanto é que vamos fazer um documento, vamos cobrar essas horas (PA12, 2024).

A coletividade, aliás, aparece como uma estratégia central nas resistências mais organizadas. PA9 relatou a realização de uma reunião no sindicato da categoria (SIMTED), na qual os profissionais discutiram as pressões que sofrem nas escolas e o abuso da retórica do “amor ao trabalho” para justificar o desrespeito à jornada.

Essa coisa do “trabalhar por amor”, sabe? De fazer fora de hora, de criar... Isso cria rivalidades do tipo: o professor vai achar que você tem que fazer fora de hora. Mas, por que eu tenho que fazer fora de hora? Não faz sentido. E eu acho que não é o correto. Porque, se você faz, você tem que ser remunerado pelo que faz. Tudo bem, ok, se você extrapolar do seu horário, porque você tem essa disponibilidade, mas não é todo mundo que tem essa disponibilidade. Então a gente não pode contar com isso, com essa: “ah, eu posso fazer fora do meu horário”. Não é todo o mundo que pode! (PA9, 2024).

Para a PA9, o problema não é quem consegue ou quer trabalhar fora do horário, mas sim o fato de que essa disponibilidade individual não pode ser naturalizada nem exigida institucionalmente e que as distintas formas de atuação criam precedentes que favorecem que os professores de apoio, no geral, sejam cobrados a agir de modo diferente do que a lei municipal determinou.

PA6 propôs a compensação financeira como alternativa viável à ausência de hora-atividade, considerando que, anteriormente, quando as contratações eram temporárias, mesmo sem tempo reservado, havia pagamento correspondente: “se falar: ‘não vai ter regente para compensar a hora-atividade’, tudo bem [...], mas pagava-se. [...] Vamos ver: ‘por lei, podemos pagar 25 horas para essa hora de atividade ser compensada?’” (PA6, 2024). Para a professora, a valorização financeira poderia suprir a ausência de tempo formalizado, ainda que não equacione a sobrecarga ou o direito enquanto categoria.

Outras propostas apostavam na reorganização do trabalho escolar. Para PA8 (2024), a solução poderia ser a “gente ter um dia de hora-atividade, aliás, quatro aulas, e ter um revezamento” entre professores de apoio, similar ao que ocorre entre regentes 1 e 2⁶⁶, para viabilizar um turno semanal de hora-atividade, mediante a convocação de profissionais aprovados no concurso. Nesse mesmo sentido, PA5 defendeu a criação de dois perfis de

⁶⁶ Na rede municipal de ensino de Dourados-MS, para atender à legislação que instituiu a chamada “hora-atividade” (Brasil, 2008a), adotou-se um regime de distribuição de aulas entre dois professores regentes, denominados R1 e R2, de forma que ambos se alternem ao longo de todo o período escolar. Nessa organização, considerando a carga horária de 20 horas semanais, o professor R1 permanece integralmente lotado em uma única turma, enquanto o R2 distribui sua carga entre duas ou três turmas, a depender da etapa da Educação Básica, conforme as diretrizes de cumprimento da hora-atividade previstas no PCCR municipal (Dourados, 2007).

professor de apoio – AP1 e AP2, refutando um pressuposto recorrente que atravessa as culturas profissionais de que os professores de apoio – sobretudo os de alunos com autismo – não poderiam ser substituídos:

‘Ah, mas as crianças [com TEA] de suporte 3 vão rejeitar!’. A criança precisa ter interação com outras pessoas. [...] Você vê o professor que apoia, acompanhar aquela criança 1, 2, 3 [anos]. Não é saudável. Ela precisa interagir com outro professor, também, com outra metodologia. Então, acho que isso seria interessante. (PA5, 2024).

Por sua vez, PA7 considerou que a viabilização da hora-atividade depende diretamente do grau de autonomia dos alunos. Para ela, seria possível reservar tempo para planejamento, sem a necessidade de substitutos, nos casos em que os estudantes tivessem condições de permanecer acompanhados por outros professores em algumas aulas, como Artes ou Educação Física. No entanto, ponderou que, “se o aluno demanda muito dos cuidados físicos, também [...] não há como. A não ser que tivesse um professor itinerante” (PA7, 2024).

As falas também revelam os limites enfrentados pelos próprios professores para que essas propostas se concretizem. PA12 problematizou o entendimento, por parte da gestão educacional, de que os professores de apoio não precisariam de hora-atividade. Segundo a participante, essa negação se sustenta na concepção restrita de mediação como mero acompanhamento emocional ou comportamental: “acham que não preciso de uma [hora-] atividade... Quem vai adaptar? Se o professor da sala regente for adaptar e eu for só atender o aluno no emocional, na mediação, mediar o conhecimento... Não é isso que está ali [na lei]?” (PA12, 2024).

Nesse sentido, embora as propostas apontem caminhos viáveis e estejam ancoradas em experiências concretas, elas também revelam os entraves estruturais, políticos e culturais que impedem o reconhecimento pleno das funções exercidas pelos professores de apoio e, portanto, da legitimidade da hora-atividade como direito profissional, tais como: orçamento para contratação de outros professores, cultura “de um para um” e as próprias especificidades dos alunos.

Considerando esse contexto, PA8 expressou ceticismo quanto à possibilidade de implementar esse direito sem mudanças estruturais no concurso e acreditava que um aumento da jornada para 30 horas, por exemplo, inviabilizaria a composição de carga horária com outros vínculos, afetando especialmente os professores que exerciam suplência, pois, “por mais que eles paguem um pouco mais para ser 30 horas, não compensa para o professor que tem suplência” (PA8, 2024).

Por sua vez, PA4 (2024) apontou a dificuldade de articulação com o sindicato, dada a baixa participação dos profissionais da Educação Especial e a sobrecarga de demandas enfrentadas pela entidade: “você vê poucos profissionais vinculados ao sindicato [...]. Educação Especial é quase zero que está lá”. Para ele, o sindicato “está um pouco perdido. Acho que eles responderam a tantas demandas que às vezes falta fôlego para responder a Educação Especial” (PA4, 2024). Ainda, destacou que, embora as gestões escolares, em alguns casos, reconhecessem a desigualdade, não possuíam meios para alterar o quadro: “pelo menos a gestão daqui entende que existe realmente uma disparidade de direitos, mas eles também não podem fazer muita coisa. O que vão fazer? Vão dar hora-atividade para a gente? Não podem” (PA4, 2024).

Ao narrarem as múltiplas funções que desempenhavam (planejamento, adaptação, produção de materiais, elaboração de relatórios, participação em formações, entre outras), os PAPE evidenciaram a natureza eminentemente docente de seu trabalho, bem como as distorções que o afastam das garantias asseguradas aos demais profissionais do magistério. A inexistência de tempo legalmente previsto para a realização dessas atividades aprofunda desigualdades no interior da própria categoria, precariza vínculos e silencia a função pedagógica desses sujeitos, que, mesmo sendo concursados, veem-se constantemente compelidos a justificar sua presença, suas demandas e seus direitos.

Nessa conjuntura, a hora-atividade é reivindicada como elemento essencial da valorização docente, condição para o exercício pleno do magistério e da própria efetivação da educação inclusiva. Todavia, Souza e Militão (2025, p. 15) concluíram que este é um problema crônico no contexto estadual, visto “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”.

É premente ponderar esse cenário com outras dimensões de sobrecarga que atravessam esse grupo, como as de gênero. Souza e Militão (2025) constataram a predominância de mulheres atuando na Educação Especial no estado de MS, representando 92,5% desse grupo de participantes. Em um contexto de desigualdade das atividades domésticas e maternais, que impõe dupla jornada às mulheres de modo geral, as violações trabalhistas que implicam em extrapolção da sobrecarga laboral para ambiente familiar se constituem como agravantes para o adoecimento feminino e em embaraço para o próprio desenvolvimento profissional.

Embora as entrevistas considerem apenas um extrato da realidade dos PAPE, os dados decorrentes de questionário, como visto no Gráfico 12, apontam que 98,8% dos respondentes entendiam a sua atuação como pedagógica, ainda que não exclusivamente, o que, sabidamente,

demanda tempo. Tempo não apenas para planejar ou executar atividades, mas, como exposto nas falas dos participantes, para a própria formação e preparo profissional para atuação qualificada, como é garantido aos demais docentes.

Neste contexto, torna-se evidente que a ausência de tempo específico para o planejamento, estudo, produção de materiais e registros não apenas intensifica a sobrecarga como desconsidera a complexidade do trabalho docente. A hora-atividade, tal como reivindicada, não serviria apenas para organizar demandas burocráticas e pedagógicas, mas também para estudar, se capacitar e qualificar a prática, o que deveria ser reconhecido como parte constitutiva do trabalho intelectual do magistério.

A insuficiência de carga horária contribui, também, para a imprecisão do cargo, pois não há tempo para formação, planejamento ou comunicação institucional, sobretudo em uma lógica política de acompanhamento personalizado do aluno PEE em tempo integral, em que o professor de apoio não pode se afastar da sala de aula. A falta de tempo compromete a possibilidade de formação continuada, estudo de casos, troca de experiências e reflexão pedagógica, elementos essenciais para a qualificação do trabalho pedagógico do professor diante das complexidades da área da Educação Especial.

Além desse aspecto, evidencia-se, no contexto da prática, o distanciamento entre o discurso sustentado pela gestão educacional no processo de criação do cargo, de que aos professores de apoio não competiria o planejamento, a realização de adaptações e/ou a produção de material, e a realidade concreta desses profissionais, que longe de ser uma novidade – pois até mesmo a resolução municipal (vigente), que regulamentava o serviço antes do concurso, prevê a realização de tais atividades, e a sua continuidade, com professores efetivos, era esperada pela gestão⁶⁷, como visto em fala da RepSEMED –, está imbricada na interpretação local que é dada a atuação do especialista em Educação Especial na classe comum.

Na dimensão do contexto situado, o histórico das contratações temporárias para o serviço na rede municipal constitui-se como uma cultura profissional que normalizou o que Caetano (2025) chamou de Biodocência Superlativa, caracterizada pela intensificação do trabalho que não se esgota em um expediente contratual e, no caso em tela, se perpetua mesmo após a efetivação desses atores.

⁶⁷ Art. 6º O Professor de Apoio Pedagógico Educacional da Educação Especial contribuirá com a produção, adaptação e adequação de materiais, seleção de recursos específicos, em função das necessidades do educando, em conformidade com o planejamento elaborado pelos professores dos diversos componentes curriculares do ensino regular. (Dourados, 2022a).

Tais atividades não estão relacionadas apenas ao trabalho que se exerce com os alunos no dia, mas ao atendimento das burocracias, tais como a produção de relatórios exigidos pela instituição, mesmo em um contexto em que se tem ciência da inviabilidade de atendê-las durante a jornada. Trata-se de uma cultura institucional de intensificação do trabalho docente pela “colonização administrativa e burocrática do tempo de trabalho dos professores com a sobrecarga de tarefas e registros de prestação de contas do ensino e da aprendizagem, bem como ao movimento de proletarização da categoria docente” (Garcia; Anadon, 2009, p. 70).

Desta forma, percebe-se que a política de professor de apoio, tal como interpretada na rede de ensino municipal de Dourados-MS escora-se no compromisso ético do trabalhador com exercício da função, que inibe processos de resistência à precarização por meio do discurso afetivo. Trata-se de tecnologia de exploração laboral, própria do neoliberalismo, que, diante de uma cultura de performatividade (Ball, 2005), subjetiva os professores de apoio à “a autointensificação, pela exploração do sentimento de profissionalismo das professoras e de suas autoimagens calcadas no cuidado e no zelo que caracterizam historicamente a educação da infância” (Garcia; Anadon, 2009, p. 69).

A autointensificação também se manifesta no modo como os professores de apoio se subjetivam a partir de um discurso afetivo sobre o exercício da função, frequentemente associado à ideia de atuar “por amor”. Esse tipo de enunciação, historicamente presente no campo educacional, integra processos de desprofissionalização docente ao deslocar o reconhecimento do trabalho para discursos salvacionistas e paternalistas. Ao enfatizar a vocação e a abnegação, tais discursos tendem a enfraquecer o estatuto profissional da docência, naturalizando a sobrecarga e obscurecendo as condições objetivas de trabalho.

A fala de PA9 evidencia a perspectiva restrita da gestão escolar do papel do professor de apoio na rede municipal de ensino de Dourados-MS, calcada na realização de adaptações de materiais, independentemente da necessidade pedagógica efetivamente apresentada. Essa atividade parece operar como principal justificativa para a existência da função. No período em que esses profissionais eram majoritariamente contratados de forma temporária, a realização de adaptações curriculares funcionava como elemento legitimador de sua contratação enquanto docentes. No cenário atual, essa lógica permanece: um professor de apoio que não realiza adaptações pode ser percebido pela gestão escolar como desnecessário.

Por outro lado, embora reais e agravantes, parte significativa das demandas que resultam em sobrecarga para os professores de apoio decorre de uma política de escolarização que também precisa ser problematizada. A responsabilização individual desses profissionais por todas as demandas dos alunos PEE, no contexto de uma escola que se pretende inclusiva, acaba

por instituir “mini classes especiais”, nas quais a classe comum funciona apenas como hospedeira de práticas já conhecidas, como a segregação, aplicação de atividades paralelas e/ou simplificadas – quando aplicadas – e a desresponsabilização da comunidade escolar pela aprendizagem de alunos não considerados normais. Tais práticas, por consequência, reforçam estigmas capacitistas que limitam as perspectivas de desenvolvimento e aprendizagem de alunos PEE.

Mudanças na cultura institucional poderiam vislumbrar outras possibilidades mais inclusivas para classe comum, como a instituição da acessibilidade curricular como princípio pedagógico, exemplificada na fala de PA11, ao mencionar que professoras regentes que trabalham como professoras de apoio em outro turno já preparam um material didático acessível para sua turma. Essa atuação demonstra que quando os chamados professores regentes são subjetivados ao discurso da inclusão e às demandas de alunos com necessidades educacionais específicas, suas práticas são potencialmente mais inclusivas.

Diversas práticas mencionadas pelos professores de apoio entrevistados poderiam favorecer a turma como um todo, produzindo mais aproximações do que diferenciações no interior da sala de aula e ampliando a acessibilidade do conteúdo para estudantes que, embora não sejam classificados como PEE, apresentam outras dificuldades ou modos de aprendizagem. Nesse sentido, cabe destacar que a delimitação do PEE constitui uma escolha política que estratifica o conceito de alunos com necessidades educacionais especiais, mas que é permanentemente tensionada pelo próprio contexto da prática. Tal tensionamento emerge nos relatos de entrevista, que indicam o atendimento recorrente a alunos não classificados como PEE e que, em determinados casos, demandam intervenções pedagógicas ainda mais intensas.

Ademais, a rede municipal de ensino de Dourados conta, neste momento, com um expressivo contingente de especialistas da Educação Especial efetivos que, embora não tenham sido originalmente concebidos para essa dinâmica de atuação, alimentam o imaginário de outros arranjos organizativos capazes de beneficiar todos os estudantes, como a implantação do ensino colaborativo.

Pondera-se, contudo, que esse imaginário encontra limites de ordem estrutural. Ainda que esses profissionais possuam qualificação formal atestada por títulos de especialização na área, é necessário problematizar a qualidade dessas formações, sobretudo diante da proliferação de cursos oferecidos por instituições privadas que, em muitos casos, se caracterizam por propostas aligeiradas, de caráter predominantemente instrumental, centradas em deficiências específicas e frequentemente dissociadas das demandas e práticas concretas do cotidiano escolar.

As propostas para viabilização da hora-atividade aos PAPE, apresentadas nas entrevistas, revelam diferentes estratégias pensadas pelos próprios profissionais para garantir esse direito, a partir das condições reais de trabalho vividas nas escolas. As sugestões variam desde a ampliação da jornada com remuneração proporcional, até reorganizações na dinâmica escolar e na distribuição dos profissionais.

Todavia, ainda que a luta dos trabalhadores seja legítima e necessária, eventuais melhorias nas condições de trabalho, como a concessão da hora-atividade, não implicam, por si só, a superação da precarização do próprio serviço especializado. Mudanças pontuais no cargo, realizadas sem planejamento político mais amplo, isto é, sem uma política de inclusão escolar clara no âmbito da rede de ensino, podem resultar apenas na atualização de velhas práticas, sem produzir transformações substantivas no cenário educacional que justifiquem a própria existência do serviço especializado. Afinal, o que se pretende com o serviço de apoio na classe comum: escolarização e desenvolvimento humano ou, antes, o controle dos corpos cuja presença na escola foi induzida pela política de inclusão nacional?

Assim, compreende-se a instituição da hora-atividade como um direito dos PAPE sob a perspectiva trabalhista, em consonância com as prerrogativas asseguradas à categoria do magistério, de modo a garantir que um terço da jornada de trabalho seja destinado a atividades sem interação direta com alunos, conforme estabelece a Lei n.º 11.738/2008 (Brasil, 2008a) e o PCCR municipal (Dourados, 2007).

A violação desse direito implica em precarização laboral por meio da intensificação do trabalho docente que, segundo Apple (1995, p. 39), “representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos(as) trabalhadores(as) educacionais são degradados”. Contudo, sua implementação, isoladamente, não assegura avanços na inclusão escolar de estudantes PEE, se desarticulada de uma transformação estrutural na política de Educação Especial do município de Dourados, que passe pela promoção e formação para práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar.

8 PÓS-PRODUÇÃO: CONSIDERAÇÕES DE UMA *GUEST STAR*⁶⁸ PARA UMA POLÍTICA COM FINAL ABERTO

Filmes com final aberto nem sempre agradam ao grande público. Falta-lhes a linearidade do desfecho, a tranquilidade da resolução. Ainda assim, são justamente essas obras que nos acompanham depois que as luzes se acendem, pois instigam, provocam, convocam o espectador a imaginar desdobramentos possíveis e a participar, quase involuntariamente, da construção de sentidos.

Esta pesquisa debruçou-se sobre uma política em andamento e, por isso mesmo, não poderia aspirar a um fechamento conclusivo. Ao analisar a trajetória do PAPE, acompanhou-se um processo que ainda se move, que ainda produz efeitos, que ainda está sendo interpretado e disputado.

A metáfora proposta por Stephen Ball (Mainardes; Marcondes, 2009) ilustra essa dinâmica ao comparar as políticas educacionais a foguetes: elas decolam, atravessam o espaço, por vezes se acidentam, por vezes alcançam feitos espetaculares; podem desaparecer, atrasar-se ou demorar a se integrar. Exigem que pensemos sua velocidade, seu tempo, seu percurso.

Neste caso, a pesquisadora atuou como uma espécie de documentarista. Assistiu ao lançamento do foguete, acompanhou sua travessia, observou seus primeiros movimentos em órbita e pode dialogar com a Central de Controle – gestores educacionais e representantes de classe. Já no espaço, fez contato com os “astronautas” – professores de apoio efetivos – acerca de suas percepções iniciais da experiência. Ao final, encerrou o documentário. Mas a missão interestelar, evidentemente, não terminou.

Como toda documentarista, buscou registrar realidades, mas não o fez de maneira neutra ou exaustiva. Selecionou cenas, privilegiou enquadramentos, destacou vozes, articulou análises. A tese que emerge é, portanto, uma montagem possível, contingente, situada, autoral. Não pretende capturar a totalidade da política nem oferecer sua verdade última. Propõe-se, antes, a apresentar à sociedade interessada dados e interpretações que possam tensionar evidências, desnaturalizar consensos e instigar novas reflexões sobre uma política que segue sendo (re)interpretada.

Atuando em múltiplos papéis – ora atriz, ora documentarista – a pesquisadora analisou a política educacional douradense a partir de duas grandes categorias, quais sejam: a criação do

⁶⁸ Termo da linguagem cinematográfica que designa a participação especial de um ator convidado em uma obra, geralmente por tempo limitado ou em um episódio específico, sem integrar o elenco principal permanente da produção.

cargo de PAPE, no qual se enfocou o processo político a partir dos contextos de influência e de produção da lei que o instituiu, e; a atuação desses professores de apoio efetivos no contexto da prática.

No desenvolvimento da primeira categoria, buscou-se analisar o enredo, os atores, as interpretações e os interesses protagonizados em diferentes arenas, assim como as suas repercussões. Constatou-se que, no enredo da política do PAPE em Dourados-MS, a atuação do MPMS operou como elemento indutor da trama, ao compelir o município a romper com o ciclo histórico de contratações temporárias e apadrinhamentos políticos.

A arena jurídico-fiscalizadora passou a tensionar a arena administrativa, exigindo concurso público e regularização dos vínculos. Contudo, o foco ministerial recaiu sobre a moralidade administrativa, expressa na forma de contratação de pessoal, e não sobre a política educacional e/ou os desdobramentos trabalhistas da configuração da função. Assim, a criação de 250 cargos efetivos parece ter atendido, sobretudo, ao cumprimento formal do TAC, sem que isso implicasse reestruturação substantiva da política municipal de Educação Especial.

No plano normativo, observou-se um cenário fragmentado na rede municipal de ensino. Em Dourados-MS, consolidou-se uma bricolagem entre o professor especializado, previsto na Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, e o profissional de apoio escolar da LBI, compondo uma função híbrida, marcada tanto por atribuições docentes quanto por tarefas de cuidado, em uma lógica de atendimento individualizado. Esse arranjo, atravessado por restrições orçamentárias e pelo aumento de matrículas de alunos com TEA, suscitou indícios de barateamento da mão de obra e de não reconhecimento pleno do professor de apoio como docente.

No centro da disputa, notou-se a naturalização do pressuposto de que todo aluno PEE, especialmente com TEA, deve ser acompanhado individualmente, durante todo o turno, por um mesmo professor de apoio. Esse consenso institucional, pouco problematizado, reduz estudantes a diagnósticos, fixa respostas únicas para necessidades diversas e reforça lógicas de tutela e controle. Nesse cenário, a política municipal passou a atribuir automaticamente um especialista a cada aluno com laudo de deficiência, sem avaliação mais detida de suas necessidades pedagógicas, o que revela um viés institucional capacitista. Paradoxalmente, no momento pós-concurso, emergiu um novo discurso da gestão, defendendo avaliação multiprofissional e diversificação dos suportes, uma reinterpretação que coincide com o aumento do custo potencial do serviço, agora composto por servidores estáveis que reivindicavam direitos.

Nesse cenário, o professor de apoio foi alçado a protagonista da inclusão escolar municipal, enquanto a escola permanecia estruturalmente inalterada. Dessa forma, a

emergência do cargo responde a um problema politicamente produzido, qual seja, a necessidade de regularizar vínculos, e não necessariamente a uma reflexão aprofundada sobre o modelo de inclusão escolar adotado.

As arenas políticas locais revelam atuações marcadas por deslocamentos de responsabilidade. O Executivo assumiu protagonismo na interpretação final do cargo, mas frequentemente se colocava como coadjuvante diante das próprias escolhas, tratando mudanças na gestão como rupturas e não como continuidade administrativa. O Legislativo, por sua vez, oscilava entre a ampliação de cargos para responder à sua base e a subserviência às diretrizes ministeriais. O MPMS, escalado como ator-diretor, passou a mediar conflitos que deveriam ser enfrentados conjuntamente pelos poderes locais, evidenciando uma espécie de terceirização da condução da política educacional.

Percebeu-se um clichê administrativo na política local: contratações precárias, intervenção ministerial, promessa de reestruturação legislativa e manutenção do *status quo*. Assim, a política de serviço de apoio na classe comum na rede municipal de ensino de Dourados-MS mostrou-se atravessada por disputas institucionais, restrições orçamentárias e pela persistente ausência de uma diretriz clara para a política de inclusão escolar.

A segunda categoria concentrou-se na atuação dos PAPE efetivos na rede municipal de ensino, evidenciando, principalmente, os desdobramentos da criação do cargo no contexto da prática. A análise deste eixo foi mobilizada por meio de duas subcategorias emergentes do próprio processo político, quais sejam: os processos de subjetivação e as condições de trabalho dos professores de apoio.

A partir dos dados de questionário e das entrevistas realizadas com professores de apoio efetivos, pode-se constatar que a formação dos PAPE evidencia um perfil heterogêneo, com predominância de formação inicial em Pedagogia, combinada a um número significativo de licenciaturas específicas. Embora essa diversidade possa ampliar possibilidades de atuação na rede, ela também explicita o descompasso entre formação e as demandas concretas do trabalho com estudantes PEE, impulsionando a busca constante por formação continuada.

Percebeu-se a forte presença da modalidade a distância, na formação dos professores de apoio, sobretudo em especializações, favorecida tanto pelas condições de acesso quanto pela lógica de expansão do mercado de certificações. Nesse cenário, a multiprofissionalização aparece atravessada por exigências de acumulação de títulos em concursos e processos seletivos, subjetivando-se à performatividade e ao empresariamento de si, na qual o docente é instado a gerir a si mesmo como capital humano, investindo continuamente em credenciais para manter-se competitivo.

Quanto à experiência, embora a maioria dos docentes possua trajetória na docência, quase a metade não apresentava experiência prévia na Educação Especial, e, para muitos, o cargo de PAPE constituía-se a primeira inserção formal nesse campo. Desta forma, sugere-se que a recomposição do quadro por meio do concurso pode ter alterado parcialmente o perfil anteriormente vinculado a contratos temporários. Nesse cenário, a diversidade de trajetórias configura um contexto profissional marcado por distintas referências práticas e formativas, com potenciais e limites para a consolidação do serviço.

Demonstrou-se, ainda, que o ingresso no cargo foi motivado principalmente pela busca de estabilidade diante da precariedade dos vínculos temporários, sendo o interesse pela área da Educação Especial, em muitos casos, secundário. A carga horária de 20 horas constitui-se em elemento central na decisão, para alguns profissionais, por possibilitar a organização da vida pessoal e profissional. Assim, a escolha pelo cargo articula condições materiais de existência, estratégias de segurança laboral e arranjos biográficos, mais do que exclusivamente uma identificação profissional com a área.

Os dados evidenciaram que os sentidos dos termos “mediação” e “apoio” são atravessados por ambiguidades que produzem instabilidade quanto ao papel docente do PAPE. A polissemia dos termos, aliada à ausência de clareza institucional sobre as atribuições e às culturas escolares hierarquizadas, faz com que sua docência seja simultaneamente reconhecida e relativizada. Embora a mediação possa ser compreendida, no campo pedagógico, como dimensão constitutiva do trabalho docente, no microcontexto analisado ela opera discursivamente como marcador de desprofissionalização, posicionando esses sujeitos, por vezes, como auxiliares e não como professores detentores do saber pedagógico. As disputas em torno da nomenclatura expressam, portanto, lutas por reconhecimento e por pertencimento ao magistério, revelando processos de subalternização na escola que tensionam a subjetividade docente e fragilizam sua inserção coletiva na categoria profissional.

O papel do PAPE oscila entre o pedagógico e o cuidado, em um contexto marcado pela ausência de diretrizes claras e pela indefinição institucional das atribuições. Predomina a compreensão de que sua função é pedagógica, porém operacionalizada por meio da divisão e não do compartilhamento de responsabilidades com o professor regente, o que fragiliza práticas colaborativas na sala de aula comum.

Embora atividades de cuidado estejam presentes, elas são percebidas pelos professores de apoio como tangenciais à função docente e, por vezes, geradoras de incômodo quando assumem centralidade. Ademais, a multiplicidade e imprecisão das tarefas produzem intensificação e alargamento do trabalho, configurando um cenário em que a ampliação das

responsabilidades não é acompanhada de delimitação objetiva, o que vulnerabiliza o profissional e dificulta a construção de parâmetros claros de atuação e resistência.

Quanto ao papel institucional, os dados mostraram que os professores de apoio se compreendem como agentes centrais da inclusão, atuando não apenas no acompanhamento pedagógico, mas na sensibilização da comunidade escolar e na mediação das diferenças. Contudo, esse protagonismo tende a concentrar neles a responsabilidade pela efetivação da inclusão, deslocando o dever institucional e reforçando processos de autorresponsabilização, ao mesmo tempo em que tensiona o discurso do acolhimento com práticas de controle e normalização do PEE para manutenção da “ordem” intraclasse.

Quanto aos estudantes atendidos, constatou-se a expansão do público do serviço para além do PEE definido pela política nacional de Educação Especial, com significativa disparidade na distribuição de alunos a serem atendidos por cada PAPE: enquanto alguns profissionais acompanhavam formalmente apenas um estudante, outros chegavam a atender até cinco, além de prestarem suporte informal a alunos sem diagnósticos e, em certos casos, à turma inteira.

A combinação entre número de alunos designados e intensidade das demandas de suporte produzia experiências laborais bastante distintas entre os profissionais. Essa distribuição desigual relaciona-se também à superlotação das salas e à escassez de unidades escolares, configurando um cenário em que a organização do público atendido extrapola critérios estritamente pedagógicos e se articula a condicionantes estruturais da rede.

Observou-se, ainda, que o laudo médico de deficiência, especialmente em contextos sem previsão normativa para outras condições, como transtornos de comportamento e de aprendizagem, opera como um passaporte que capta e fixa determinadas singularidades ao passo que dá acesso privilegiado ao suporte de um professor especialista na classe comum.

As atividades desenvolvidas pelo PAPE eram de ao menos quatro ordens: adaptações de atividades; intervenção individualizada e estímulo; controle de comportamento e socialização, e; cuidado e apoio físico. Parte dessas demandas coincide com atribuições do profissional de apoio escolar, configurando desvio de função e tensionando a subjetividade docente do cargo.

As atividades realizadas, em muitos casos, concentravam-se na simplificação de tarefas e na contenção de comportamentos indesejados, reforçando um enfoque no disciplinamento de corpos e na manutenção da ordem, mais do que na transformação das práticas pedagógicas. Isto porque, em contextos de escassez de recursos materiais e superlotação de estudantes nas salas

de aula, o professor de apoio é mobilizado como estratégia compensatória para suprir falhas estruturais da escola.

Ao não transformar suas práticas e estruturas para acolher a diversidade como dimensão constitutiva do cotidiano, a escola mantém lógicas tradicionais de ensino e gestão da sala, delegando ao professor de apoio a tarefa de ajustar o aluno à norma vigente. Nesse cenário, observou-se a incidência de processos de medicalização, nos quais o diagnóstico opera como um passaporte de acesso ao serviço especializado, que a rede de ensino não prevê de outra forma, deslocando para o campo biomédico questões pedagógicas e comportamentais. Paralelamente, emergem discursos atravessados pelo estigma da caridade e do paternalismo, que posicionam o estudante como objeto de proteção e tutela, e o professor de apoio como cuidador, o que fragiliza a compreensão do direito à educação como responsabilidade institucional.

Quanto às condições de trabalho, notou-se que a ausência de delimitação clara das atribuições favorecia o alargamento contínuo das responsabilidades e intensificava o trabalho docente, produzindo um processo de desprofissionalização pela diluição de fronteiras ocupacionais. Ao condensar funções pedagógicas, de cuidado e disciplinares sob uma designação imprecisa, o cargo se constitui em território híbrido, vulnerável a deslocamentos e sobrecargas que redefinem, na prática, o papel do professor de apoio na rede municipal.

Quanto aos aspectos objetivos de precarização, os dados indicaram que a jornada formal de 20 horas é estruturalmente insuficiente diante das exigências concretas da função, produzindo uma discrepância entre o tempo contratado e o tempo efetivamente trabalhado. A conversão das 20 horas-relógio em 25 horas-aula, a permanência integral em sala sem hora-atividade e a prática recorrente de antecipar a chegada e postergar a saída configuram uma sobrejornada contínua, não eventual. Trata-se de horas-extras de natureza objetiva, incorporadas ao cotidiano como parte tácita das obrigações do cargo, ainda que não reconhecidas formalmente.

Essa ampliação sistemática da jornada evidencia que a precarização não se restringe aos vínculos temporários, alcançando também o serviço público efetivo. A estabilidade jurídica do cargo convive com a flexibilização prática das condições de trabalho, naturalizando a extrapolação de limites contratuais em nome do compromisso ético com os estudantes. Assim, mesmo sob o estatuto do servidor público, observa-se a intensificação do trabalho, a erosão de garantias e a diluição de direitos, revelando que a lógica de precarização atravessa o setor público e reconfigura, silenciosamente, os contornos da profissão.

A hora-atividade configurou-se como o grande cerne dos embates que antecederam a criação do cargo, na medida em que tensionava o reconhecimento da natureza docente da função frente à lógica de permanência integral em sala de aula, sem tempo institucionalizado para o trabalho extraclasse. No contexto da prática, ao descreverem suas múltiplas atribuições, tais como planejamento, adaptação curricular, produção de materiais, elaboração de relatórios, participação em reuniões, estudo de casos e busca por formação, os PAPE evidenciaram que sua atuação não se restringe à atividade imediata junto ao aluno PEE.

A hora-atividade, tal como reivindicada, não se destinaria apenas à realização de adaptações ou planejamento de aula, mas ao próprio cumprimento de demandas burocráticas, à sustentação do trabalho pedagógico especializado e à formação continuada. A ausência desse tempo formalizado intensifica a sobrecarga e desloca para o espaço doméstico parte significativa do trabalho dos professores de apoio, produzindo processos de autointensificação que se naturalizam sob o discurso do compromisso e da responsabilidade individual.

Planejamentos, registros e confecção de recursos passam a ser realizados fora da jornada contratada, configurando violação de um direito assegurado aos demais docentes, conforme a Lei n.º 11.738/2008 e o PCCR municipal. Tal violação implica precarização objetiva, na medida em que degrada condições de trabalho historicamente vinculadas à valorização do magistério e aprofunda desigualdades no interior da própria categoria, sobretudo quando se considera que 98,8% dos professores de apoio que responderam ao questionário reconhecem sua atuação como pedagógica, ainda que não exclusivamente.

Nas entrevistas, os participantes apresentaram diferentes estratégias para viabilização da hora-atividade, desde ampliação da jornada com remuneração proporcional até a reorganização da dinâmica escolar e redistribuição de profissionais, evidenciando que a reivindicação se ancora nas condições concretas de trabalho vividas nas escolas.

Mesmo no interior de vínculos efetivos, nota-se a presença de elementos que tensionam a expectativa de estabilidade com as práticas cotidianas vividas pelos professores de apoio. Os relatos revelam que a estabilidade obtida por meio do concurso não elimina, por si só, as condições precárias que atravessam a função. Isso porque os limites entre o que está formalmente estabelecido e o que é efetivamente exigido permanecem borrados. As regras do jogo institucional não são claras e, mesmo para aqueles que ingressaram por meio do concurso público, a insegurança adquire outras formas: a da sobrecarga, da ausência de hora-atividade, da expectativa de cumprimento de tarefas para além da jornada, da indefinição de atribuições e da responsabilização emocional pelos alunos.

Embora legítima sob a perspectiva trabalhista, a implementação da hora-atividade, isoladamente, não assegura a transformação da política de inclusão escolar local. Sem que a rede de ensino promova práticas pedagógicas inclusivas no contexto da classe comum – com corresponsabilização coletiva, revisão das formas de organização do trabalho e investimento em formação para além da lógica individualizante das adaptações – corre-se o risco de apenas reorganizar o tempo, mantendo intactas as estruturas que produzem segregação e sobrecarga.

Diante da articulação entre os dados apresentados da empiria e a abordagem teórico-metodológica assumida na investigação, sustenta-se, de maneira provisória e contingente, a tese de que, no município de Dourados-MS, o concurso para professores de apoio não aparece como um evento neutro ou meramente técnico, mas como um ponto de emergência no qual se articulam disputas, saberes e normatividades, produzindo um cargo que busca estabilizar tensões entre inclusão escolar, interesses de segmentos específicos e legalidade administrativa. Nessa perspectiva, o PAPE não resolve um problema previamente dado, mas materializa uma determinada forma de interpretar a inclusão escolar e o trabalho docente, ao mesmo tempo em que silencia outras possibilidades de atuação profissional e de organização de propostas pedagógicas de suporte à escolarização de estudantes PEE em sala de aula comum.

A institucionalização do cargo configura-se, assim, como uma estratégia política que, ao condensar múltiplas demandas em uma função híbrida, polivalente e normativamente imprecisa, opera simultaneamente como tática de gestão da precarização do trabalho docente e como mecanismo de contenção das tensões produzidas pela política de inclusão escolar. Ao alocar sobre o serviço de professor de apoio a responsabilidade por uma atuação que transita entre o cuidado, o ensino e o disciplinamento, a política local produz um arranjo que individualiza soluções e preserva as condições estruturais preexistentes, ao passo em que mantém formas de subjetivação do trabalhador, sustentadas na flexibilidade, na polivalência e na adaptação permanente, ao mesmo tempo em que a diluição das fronteiras da docência corrói a consistência coletiva do magistério e fragiliza suas possibilidades de resistência.

Contudo, outros cenários e enredos podem ser imaginados. Com a realização do concurso público, a rede municipal passou a contar com um expressivo contingente de especialistas em Educação Especial efetivos que, embora não tenham sido originalmente concebidos para outras dinâmicas de atuação, passam a alimentar o imaginário de arranjos organizacionais capazes de beneficiar a coletividade dos estudantes. Entre essas possibilidades, destaca-se o ensino colaborativo ou coensino, em que o professor da educação comum e o

professor da Educação Especial compartilham a responsabilidade pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação do currículo, articulando saberes pedagógicos e estratégias didáticas voltadas à diversidade presente na sala de aula (Costa et al., 2023).

Nessa perspectiva, o ensino colaborativo aproxima-se mais da figura do professor especializado na classe comum prevista na Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, cuja atuação pressupõe o trabalho conjunto com o docente regente na identificação de necessidades educacionais específicas, na flexibilização curricular e na construção de estratégias pedagógicas inclusivas. Trata-se de uma configuração que desloca o foco da atuação individualizada sobre determinados estudantes para a construção coletiva de práticas pedagógicas acessíveis à turma como um todo.

Ainda que a política nacional de Educação Especial não estabeleça diretrizes explícitas para o ensino colaborativo, é no contexto local que as políticas ganham materialidade e são reinterpretadas. Esse movimento, contudo, não ocorre de forma linear. O mesmo espaço que possibilita rearranjos institucionais também abriga resistências, operando como um verdadeiro cabo de guerra entre iniciativas de transformação e forças que buscam preservar formas já estabilizadas de organização do trabalho pedagógico.

Longe de se pretender oferecer um enredo pronto à rede de ensino, pretende-se apenas suscitar algumas possibilidades, dentre as tantas existentes, que possam alimentar o imaginário do leitor quanto aos diversos finais possíveis para essa história que não se encerra. Quer-se, dessa forma, alimentar a criatividade; jamais tolhe-la.

Tal como ocorre com as obras artísticas, que frequentemente inspiram outras criações, do mesmo gênero ou de naturezas distintas, os dados apresentados nesta tese podem também provocar novas incursões investigativas. Seja pelos *insights* aqui mobilizados, seja pelas lacunas inevitáveis e intencionalmente deixadas, o que se oferece ao leitor não é um retrato totalizante da política analisada, mas uma interpretação situada.

Como já assinalado, registrou-se aqui o olhar da pesquisadora, construído a partir de determinados momentos do processo político, de fontes por ela levantadas e de ferramentas teórico-analíticas selecionadas para a problematização da criação do cargo e da atuação do PAPE, no município de Dourados-MS. Nesse sentido, a inclusão de outros atores – como representantes do MPMS, vereadores, gestores escolares, professores regentes, coordenadores pedagógicos, alunos PEE e seus familiares –, assim como a mobilização de outras materialidades bibliográficas, documentais e estatísticas, poderia produzir leituras distintas e ampliar os contornos deste debate.

As lacunas também decorrem da própria contingência do objeto investigado. A política aqui analisada permanece em movimento, sendo continuamente interpretada, disputada e atuada no cotidiano das instituições. O concurso público para PAPE representa apenas um ponto de emergência nesse processo mais amplo da política de Educação Especial no município. A partir dele, novos arranjos institucionais, tensões e negociações podem emergir, inaugurando outros capítulos dessa história. Assim como em um espetáculo em constante remontagem, novos enredos, personagens e interpretações tendem a ocupar o palco.

Por fim, cabe registrar que a pesquis(atriz) desta tese ocupou, nesse cenário, uma posição semelhante à de uma *guest star*: uma participação especial em uma trama que possui vida própria, iniciada muito antes de sua entrada em cena e que continuará a se desenrolar após o encerramento deste trabalho. Sua atuação consistiu em observar, selecionar, interpretar e narrar determinados fragmentos desse processo. Como toda performance situada, trata-se de uma intervenção parcial e provisória. Um entre muitos olhares lançados sobre o espetáculo da política educacional em curso.

REFERÊNCIAS

- AGRELOS, Camila da Silva Teixeira; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Professor de apoio pedagógico educacional: enredo e interpretações em um microcontexto sul-mato-grossense. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300110, p. 1-18, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/H6Zry43gjsdN63nFdNwcMwk/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2026.
- AGRELOS, Camila da Silva Teixeira. **Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados**. 2021. 239 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.
- ALVES, Giovanni. **Dimensões da precarização do trabalho**: ensaios de sociologia do trabalho. Bauru: Canal 6, 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM – V. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2025.
- AO VIVO, 6ª Sessão Ordinária da Câmara Municipal de Dourados - 2023. **YouTube**. TV Câmara Dourados [online], 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EBa_0aJfITl. Acesso em: 23 set. 2023.
- APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e gênero. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto escola viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais: adaptações curriculares de pequeno porte. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2000. v. 6. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2026.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto escola viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais dos alunos: visão histórica. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005. v. 1. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/garantindo-acesso-e-permanencia-de-todos-os-alunos-na-escola-visao-historica/>. Acesso em: 02 fev. 2026.
- ARAÚJO, Bárbara Karolina. **A formação do segundo professor de turma do estado de Santa Catarina**. 2015. 334 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2015.
- ASSIS, Letícia Viana Costa. **Judicialização de atendimentos da Educação Especial na Educação Básica em tribunais estaduais de justiça do Centro-Oeste brasileiro**. 2025. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2025.
- AUDIÊNCIA PÚBLICA, Educação Especial Direitos, Deveres e Competências Professor Educação Especial. **YouTube**. TV Câmara Dourados [online], 2023b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vhLOKmp6i1s>. Acesso em: 23 set. 2023.

AUDIÊNCIA PÚBLICA, PL Executivo sobre a Educação Especial. **YouTube**. TV Câmara Dourados [online], 2023a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zK-EBqQ5tIA>. Acesso em: 23 set. 2023.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/296631339_Entrevista_com_Stephen_J_Ball_Uma_Analise_de_sua_Contribuicao_para_a_Pesquisa_em_Politica_Educacional. Acesso em: 23 nov. 2025

BACCHI, Carol. **Analysing policy: what's the problem represented to be?** Melbourne: Pearson, 2009.

BACCHI, Carol. Introducing the 'What's the Problem Represented to be?' approach. In: BLETSAS, Angelique; BEASLEY, Christine (ed.). **Engaging with Carol Bacchi: strategic Interventions and Exchanges**. Adelaide – South Australia: University of Adelaide Press, 2012. p. 21-24.

BALL, Stephen J. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12886/9446>. Acesso em: 01 maio 2026.

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BEZERRA, Giovani Ferreira. O apoio pedagógico especializado em classe comum: o caso de Campo Grande – MS como metonímia da precarização na educação especial. **LES: Linguagens Educação e Sociedade**, Teresina, ano 25, n. 44, p. 186-214, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1069/917>. Acesso em: 23 nov. 2025.

BOAVENTURA JÚNIOR, Márcio. **“Sobrou o apoio!”** Desencontro na construção da profissionalidade docente das professoras de apoio. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Revista Eletrônica Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL, precisa aumentar número de doutores. **CAPES [ONLINE]**, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/brasil-precisa-aumentar-numero-de-doutores#:~:text=O%20Brasil%20tem%20dez%20doutores,:%2029%20e%20300%2C%20respectivamente>. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

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: 23 set. 2025.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 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: Presidência da República, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 11.370, de 1 de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2023a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**, Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 201, de 27 de fevereiro de 1967**. Dispõe sobre a responsabilidade dos Prefeitos e Vereadores, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0201.htm. Acesso em: 27 maio 2025.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 4.657, de 4 de setembro de 1942**. Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro. Brasília, 1942. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del4657compilado.htm. Acesso em: 27 de maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Novo painel de estatísticas: Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, 2025a. Disponível em: <https://painel.educacenso.inep.gov.br/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resultados Enade, Conceito Enade e IDD 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enade/resultados/2021/apresentacao_resultados_finais.pdf. Acesso em: 14 fev. 2026.

BRASIL. **Lei Complementar n.º 101, de 04 de maio de 2000**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 27 maio 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2014b. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília-DF: Imprensa Oficial, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 8.429, de 2 de junho de 1992**. Dispõe sobre as sanções aplicáveis em virtude da prática de atos de improbidade administrativa, de que trata o § 4º do art. 37 da Constituição Federal; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8429.htm. Acesso em: 27 maio 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008b. 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: 23 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de

Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 27 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2003. (Série Educação Inclusiva).

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 17/2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Portaria SECADI/MEC n.º 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 discutir o estabelecimento de Diretrizes Nacionais para o Profissional de Apoio Escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-secadi/mec-n-41-de-1-de-julho-de-2024-569303464>. Acesso em: 27 maio 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. Disponível em:

<https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2026.

BRASIL. SEESP/GAB. **Nota Técnica n.º 19, de 8 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: 23 set. 2023.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça (2. Turma). **Agravo em Recurso Especial**

1.841.444/MG. Processual Civil e Administrativo. Ação Civil Pública proposta pelo Ministério Público Estadual. Saúde. Fornecimento de tratamento cirúrgico. Solidariedade entre os entes federados [...]. Agravante: Município de Muriaé. Agravado: Ministério Público do Estado de Minas Gerais. Relator: Min. Herman Benjamin, Brasília, 3 de agosto de 2021. Disponível em:

https://scon.stj.jus.br/SCON/GetInteiroTeorDoAcordao?num_registro=202100475034&dt_publicacao=16/08/2021. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (1. Turma). **Embargos de Declaração no Recurso Extraordinário com Agravo 1.420.537/RJ**. Embargos de Declaração recebidos como

Agravo Interno. Recurso Extraordinário com Agravo. Emprego público. Acumulação de cargos [...]. Embargante: Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares – EBSERH. Embargado: Vanessa Villela Pignataro. Relator: Min. Alexandre de Moraes, Brasília, 2023b. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=773558512>. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (Pleno). **Recurso Extraordinário 563965/RN**. Direitos Constitucional e Administrativo. Estabilidade financeira. Modificação de forma de cálculo da remuneração. Ofensa [...]. Recorrente: Maria Aurélia Moraes de Paiva. Recorrido: Estado do Rio Grande do Norte. Relatora: Min. Carmén Lúcia, Brasília, 2009b. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=582896>. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 0106743- 47.2020.1.00.0000**. Requerente: Partido Socialista Brasileiro - PSB. Interessado: Presidente da República. Relator: Min. Dias Toffoli, Brasília, 2020b. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2. p. 77-101. 2006. Disponível em: https://uwe-repository.worktribe.com/index.php/preview/1043068/thematic_analysis_revised_-_final.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

CAETANO, Letícia Farias. **Biodocência(s) e governamentalidade neoliberal: a produção de subjetividades docentes adoecidas**. 2025. 208 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, 2025.

CARPES, Maria Vilma Flores. **Gestão da educação especial no sistema municipal de ensino de Ponta Porã/MS (2020-2022)**. 2023. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.

CMD. Ofício n.º 020/2024/GAB/CMD. **Notícia de Fato n.º 01.2024.00000872-7**, MPMS, Dourados, 2024a. Disponível em: https://pastadigital.mpms.mp.br/pastadigital/abrirPastaDigitalMpweb.do?parametros=crezINjmsP-RyaByB0L-QFH_tCwO7G-xHkRcOj67agxi33fWhxnvQBLAYQO11-S6#. Acesso em: 27 maio 2025.

CMD. Sr. Dr. Ricardo Rotunno [...]. **Procedimentos Administrativos n.º 09.2024.00006073-4**, MPMS, Dourados, 2024b. Disponível em: https://pastadigital.mpms.mp.br/pastadigital/abrirPastaDigitalMpweb.do?parametros=crezINjmsP-RyaByB0L-QMOX_aOgRkWhRsVedOMZoCmejdXD3i3p2eIEteuoB6ub. Acesso em: 27 maio 2025.

COIMBRA NETO, João Paulo. **Discurso jurídico da Educação Especial: decisões do Tribunal de justiça de Mato Grosso do Sul**. 2019. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

COMARCA, de Dourados. **Ministério Público do Estado de Mato Grosso do Sul [online]**, 2025. Disponível em: <https://www.mpms.mp.br/promotorias/dourados>. Acesso em: 16 maio 2025.

COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da et. al. Construindo "nós": uma escola alicerçada nos princípios colaborativos e inclusivos. In: MENDES, Enicéia Gonçalves (org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. 1 ed. Campos dos Goytacazes-RJ: Encontrografia Editora, 2023. p. 40-63.

CROSS, Di; THOMSON, Simon; SINCLAIR, Alexandra. **Research in Brazil**: a report for CAPES by Clarivate Analytics. [S.l.], [S.n.], 2018. Disponível em: <https://www.abcd.usp.br/wp-content/uploads/2018/01/Relat%C3%B3rio-Clarivate-Capes-InCites-Brasil-2018.pdf>. Acesso em: 23 maio 2025.

CRUZ, Arthur Duarte Fantesia Costa et al. Secretaria de Saúde. **Fluxo migratório em Mato Grosso do Sul no período da pandemia covid-19 (2019-2022)**. Campo Grande; s.n.; 2022. 19 p. gráficos, tabelas. 2025. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2023/04/1426954/relatorio-fluxo-migratorio.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2025.

DE TODOS OS POVOS, Dourados vira lar para imigrantes que buscam novas oportunidades. **Dourados News [online]**, 2023. Disponível em: <https://www.douradosnews.com.br/dourados/de-todos-os-povos-dourados-vira-lar-para-imigrantes-que-buscam-novas/1224506/>. Acesso em: 16 maio 2025.

DOURADOS. Ato da Presidência nº 001, de 08 de fevereiro de 2023. Dá conhecimento público das Comissões Permanentes para o ano de 2023. **Diário Oficial**, Dourados, 2023a. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/09-02-2023-8a9zcoal.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

DOURADOS. Comunicação Interna n.º 450/2024/JUR/SEMED. **Procedimentos Administrativos n.º 09.2024.00006073-4**, MPMS, Dourados, 2024a. Disponível em: https://pastadigital.mpms.mp.br/pastadigital/abrirPastaDigitalMpweb.do?parametros=crezINjmsP-RyaByB0L-QMOX_aOgRkWhRsVedOMZoClvhZ1V7JB9NMCnHDCcqILK. Acesso em: 27 maio 2025.

DOURADOS. Decreto “P” n.º 1.392, de 8 de janeiro de 2024. Republica-se com rerratificação, para complemento (publicação anterior Diário Oficial suplementar nº 6.042 do dia 08-01-2024). Nomeia pessoal em decorrência de aprovação em Concurso Público de Provas e Títulos. **Diário Oficial**, Dourados, 2024b. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/11-01-2024-supl-sh7pizj2.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2024.

DOURADOS. Decreto “P” N.º 1.468, de 29 de fevereiro de 2024. Exonera Secretaria Municipal da SEMED. **Diário Oficial**, Dourados, 2024c. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2024/03/01-03-2024-fmn6e3c6.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

DOURADOS. Decreto “P” N.º 1.470, de 29 de fevereiro de 2024. Nomeia Secretario Municipal na SEMED. **Diário Oficial**, Dourados, 2024d. Disponível em:

<https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2024/03/01-03-2024-fmn6e3c6.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

DOURADOS. Decreto n.º 3.064, de 23 de maio de 2024. Cria e nomeia Grupo de Trabalho tratativas sobre ações relativas aos Professores de Apoio Pedagógico Educacional da Educação Especial referentes ao Concurso Público Edital 001/23. **Diário Oficial**, Dourados, 2024e. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2024/05/28-05-2024-9b4hirg.pdf>. Acesso em: 27 de maio 2025.

DOURADOS. Edital de homologação do resultado final e classificação: concurso público n.º 06/2023. **Diário Oficial**, Dourados, 2023b. Disponível em: https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/15-12-2023-supl-__ja3z3n.pdf. Acesso em: 08 abr. 2024.

DOURADOS. Edital n.º 01/2023/PMD. **Concurso público para vagas e formação de cadastro reserva**. Dourados, 2023c. Disponível em: <https://anexos.cdn.selecao.net.br/uploads/746/concursos/15/anexos/4CrNWmewSmtdoNYpWZptEbKuMj5Iz3beOGyomCLj.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

DOURADOS. Edital n.º 127/2022/SEMED. Processo seletivo simplificado para a contratação temporária de Professores de Apoio Pedagógico Educacional/APE para atuar nos serviços da Educação Especial nas escolas urbanas, do campo e indígenas. **Diário oficial**, Dourados, 2022a. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/09-11-2022-sko40qq8.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

DOURADOS. Edital n.º 24/2024/SEMED. Convocação de candidatos aprovados no concurso público de provas e títulos para o quadro da Prefeitura Municipal de Dourados/MS para atribuição de aulas temporárias. **Diário Oficial**, Dourados, 2024f. Disponível em: https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/20-02-2024-extraordinario-y_w8ucgn.pdf. Acesso em: 09 abr. 2024.

DOURADOS. Edital n.º 05/2022/SEMED. Cadastro de reserva para a contratação temporária de profissionais de apoio educacional/AE para atuar nos serviços da educação especial nas escolas urbanas, do campo e indígenas. **Diário Oficial**, Dourados, 2022b. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/28-01-2022-SUPLE.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

DOURADOS. Edital n.º 68/2022/SEMED. Processo seletivo simplificado para a contratação temporária de professores de apoio pedagógico educacional/APE para atuar nos serviços da educação especial nas escolas urbanas, do campo e indígenas. **Diário Oficial**, Dourados, 2022c. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/06/13-06-2022ver-2.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

DOURADOS. Edital PMD/FAPEMS 001/2016. Concurso Público de Provas e Títulos para o Quadro da Prefeitura Municipal de Dourados/MS. **Diário Oficial**, Dourados, 2016. Disponível em: https://dhg1h5j42swfq.cloudfront.net/2020/10/15134114/dourados-ger-2016_edital_002.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

DOURADOS. Lei Complementar n.º 118, de 31 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados - MS e dá outras providências. **Diário Oficial**, Dourados-MS, 2007. Disponível em:

https://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/09/LC-118_2007-PCCR-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-ATUALIZADA-2.pdf. Acesso em: 24 set. 2023.

DOURADOS. Lei Complementar n.º 212, de 27 de fevereiro de 2013. Dispõe sobre alteração de dispositivos na Lei Complementar nº 118 de 31 de dezembro de 2007 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados. **Diário Oficial**, Dourados-MS, 2013a. Disponível em: https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/03/11_03_13.pdf. Acesso em: 17 jul. 2025.

DOURADOS. Lei Complementar n.º 456, de 23 de maio de 2023. Altera dispositivos na Lei Complementar n.º 118, de 31 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados - MS e dá outras providências. **Diário Oficial**, Dourados-MS, 2023d. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2023/05/26-05-2023-b1bm67c.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

DOURADOS. **Mensagem de Projeto de Lei Complementar n.º 02/23-PGM**. Dourados-MS: Procuradoria Geral do Município, 2023e.

DOURADOS. Ofício n. 069/2023/SEMED. **MPMS**, Dourados, 2023f. Disponível em: <https://pastadigital.mpms.mp.br/pastadigital//abrirPastaDigitalMpweb.do?parametros=tsDoPzHcJh19D0uJKcwn1eZCxMB8YPPOQCXCLO8XnZlyPHqRJPaCrxur0e3cxmeq>. Acesso em: 16 maio 2025.

DOURADOS. Ofício n.º 2641/2024/DAL/SEGOV/PMD. **Procedimentos Administrativos n.º 09.2024.00006073-4**, MPMS, Dourados, 2024g. Disponível em: https://pastadigital.mpms.mp.br/pastadigital//abrirPastaDigitalMpweb.do?parametros=crezINjmsP-RyaByB0L-QMOX_aOgRkWhRsVedOMZoCkgtRIFalDwCyjTSx9yIaUE#. Acesso em: 27 maio 2025.

DOURADOS. Ofício n.º 365/2024/SEMED. **Procedimentos Administrativos n.º 09.2024.00006073-4**, MPMS, Dourados, 2024h. Disponível em: https://pastadigital.mpms.mp.br/pastadigital//abrirPastaDigitalMpweb.do?parametros=crezINjmsP-RyaByB0L-QMOX_aOgRkWhRsVedOMZoCkxXhcTYUTE0reuC5ZyZnZC. Acesso em: 27 maio 2025.

DOURADOS. Ofício n.º 0166/2024/GAB/PMD. **Notícia de Fato n.º 01.2024.00000872-7**, MPMS, Dourados, 2024i. Disponível em: https://pastadigital.mpms.mp.br/pastadigital//abrirPastaDigitalMpweb.do?parametros=crezINjmsP-RyaByB0L-QFH_tCwO7G-xHkRcOj67agzJQE42-7GhweUfHY7tvG5r#. Acesso em: 27 maio 2025.

DOURADOS. Ofício n.º 1780/2024/DAL/SEGOV/PMD. **Procedimentos Administrativos n.º 09.2020.00003866-0 (16ª)**, MPMS, Dourados, 2024j. Disponível em: https://pastadigital.mpms.mp.br/pastadigital//abrirPastaDigitalMpweb.do?parametros=crezINjmsP-RyaByB0L-QMOX_aOgRkWhRsVedOMZoCk_P-uhpeicCFQQmspsIX_7#. Acesso em: 16 maio 2025.

DOURADOS. Ofício n.º 356/2024/SEMED. **Procedimentos Administrativos n.º**

09.2024.00006073-4, MPMS, Dourados, 2024k. Disponível em:

https://pastadigital.mpms.mp.br/pastadigital//abrirPastaDigitalMpweb.do?parametros=crezLNjmsP-RyaByB0L-QMOX_aOgRkWhRsVedOMZoCloB6Qd7hgELEC_n2qCLvMB#. Acesso em: 27 maio 2025.

DOURADOS. **Projeto de Lei Complementar n.º 02**, de 13 de fevereiro de 2023. Altera dispositivos na Lei Complementar n.º 118, de 31 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados - MS e dá outras providências. Dourados-MS: Procuradoria Geral do Município, 2023g. Disponível em:

<https://pastadigital.mpms.mp.br/pastadigital//abrirPastaDigitalMpweb.do?parametros=tsDoPzHcJh19D0uJKcwn1eZCxB8YPPOQCXCcLO8XnZlyPHqRJPaCrxur0e3cxmeq>. Acesso em: 16 maio 2025.

DOURADOS. Resolução/SEMED n. 006, de 16 de janeiro de 2018. Dispõe sobre a Regulamentação dos Serviços de Apoio Educacional da Educação Especial (AE), estabelece critérios para contratação nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS e dá outras providências. **Diário Oficial**, Dourados-MS, 2018. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/25-01-2018.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

DOURADOS. Resolução/SEMED n. 015, de 20 de março de 2014. Dispõe sobre critérios de seleção de profissional da Educação para atuar na função de professor de Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recursos Multifuncionais das Unidades Escolares e Centros de Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. **Diário Oficial**, Dourados-MS, 2014. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/03/25-03-14.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2025.

DOURADOS. Resolução/SEMED n.º 046, de 9 de junho de 2022. Dispõe sobre a Regulamentação dos Serviços de Professor de Apoio Pedagógico Educacional/APE para Educação Especial nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS e dá outras providências. **Diário Oficial**, Dourados-MS, 2022d. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/06/13-06-2022ver-2.pdf>. Acesso em: 24 set. 2023.

DOURADOS. Resolução/SEMED n.º 05, de 20 de janeiro de 2022. Dispõe sobre a Regulamentação dos Serviços de Apoio Educacional da Educação Especial (AE), estabelece critérios para contratação nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS e dá outras providências. **Diário oficial**, Dourados, 2022e. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/24-01-2022.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

DOURADOS. Resolução/SEMED n.º 056, de 19 de abril de 2013. Dispõe sobre a regulamentação dos serviços de Apoio para a Educação Especial nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. **Diário oficial**, Dourados, 2013b. Disponível em: https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/03/23_04_13.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

DOURADOS. Resolução/SEMED n.º 26, de 10 de maio de 2012. Dispõe sobre a regulamentação dos serviços de Profissionais de Apoio para a Educação Especial nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS e dá outras providências. **Diário Oficial**, Dourados-MS, 2012. Disponível em: https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/03/18_05_12.pdf. Acesso em: 16 maio 2025.

DOURADOS. Resolução/SEMED n.º 27, de 3 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a Regulamentação dos Serviços de Apoio para a Educação Especial nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. **Diário oficial**, Dourados, 2015. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/03-12-2015.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro-RJ: Forense Universitária, 1995.

DRUMMOND, Marianna Florentina Lima Alves de Oliveira. **Aspectos identitários das professoras de apoio e suas percepções como mediadoras do ensino de matemática para alunos com deficiência**. 2022. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Departamento de Ciências, Universidade Estadual de Maringá, 2022.

ESTEBAN, M. Paz Sardin. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FERNANDES, Lucimar; SAMPAIO, Antonio Carlos Freire. Professor de apoio e suas atuações na rede estadual de Minas Gerais: exemplo de caso. **Revista Mirante**, Anápolis, v. 13, n. 2, p. 164-188, dez. 2020.

FICAGNA, Rosilei Gugel. **Percepção do segundo professor de turma acerca do seu trabalho e das suas contribuições na inclusão de estudantes com deficiência**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó-SC, 2017.

FISHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2025.

FONSECA, Manoela. **Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor**. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos: arqueologia das ciências, História dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos: estratégia poder-saber**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e escritos, v. IV. 2.ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, Política**. Ditos e escritos, v. V. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Trad. Maria Theresa da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France: 1978-1979**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso no Collège de France: 1977-1978**. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FRAGA, Juliany Mazera. **Professor de apoio pedagógico e estudantes público alvo da educação especial: práticas pedagógicas inclusivas?** 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, 2017.

FREITAS, Adriana de Oliveira. **Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, 2013.

FUMES, Neiza de Lourdes Frederico et al. A formação continuada de professores de salas de recursos multifuncionais do município de Maceió/AL. **Revista Teias**, v. 15, n. 35, 71-87, 2014. Disponível em: <https://www.oneesp.ufscar.br/publicacoes/artigos-publicados-em-periodicos>. Acesso em: 14 fev. 2026.

GARCEZ, Fabiana de Melo Giacomini. **“O professor do corredor”: o lugar da corregência na atuação do segundo professor de turma no estado de Santa Catarina**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, 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: 21 fev. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2026.

GONÇALVES, Arisson Vinícius Landgraf; HECKTHEUER, Luiz Felipe Alcantara; LOCKMANN, Kamila. A problematização como lição de método em Michel Foucault: quatro regras para pensar a pesquisa em educação. *In*: NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; FREITAS, Gustavo da Silva; VICENTE, Magda de Abreu (orgs.). **Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG**: retratos de 10 anos de história. Curitiba: CRV, 2023. p. 17-30.

GRUPO DE APROVADOS. E-mail. **Procedimentos Administrativos n.º 09.2024.00006073-4**, MPMS, Dourados, 2024c. Disponível em: https://pastadigital.mpms.mp.br/pastadigital//abrirPastaDigitalMpweb.do?parametros=crezLNjmsP-RyaByB0L-QMOX_aOgRkWhRsVedOMZoCn61zjUPxNbYufCyXoH8Ydz#. Acesso em: 27 maio 2025.

GRUPO DE APROVADOS. Solicitação à 16ª Promotoria de Justiça do Ministério Público de Mato Grosso do Sul. **MPMS**, Dourados, 2024a. Disponível em: https://pastadigital.mpms.mp.br/pastadigital//abrirPastaDigitalMpweb.do?parametros=crezLNjmsP-RyaByB0L-QMOX_aOgRkWhRsVedOMZoCkehWRN3TZt7--Rx00I2fDb#. Acesso em: 20 maio 2025.

GRUPO DE APROVADOS. Sr. Carlos Vinícius [...]. **Notícia de Fato n.º 01.2024.00000872-7**, MPMS, Dourados, 2024b. Disponível em: https://pastadigital.mpms.mp.br/pastadigital//abrirPastaDigitalMpweb.do?parametros=crezLNjmsP-RyaByB0L-QFH_tCwO7G-xHkRcOj67agwmuBKHCxd5bXAuQR23oRaN#. Acesso em: 27 maio 2025.

GRUPO DE TRABALHO. Da criação [...]. **MPMS**, Dourados, 2024. Disponível em: https://pastadigital.mpms.mp.br/pastadigital//abrirPastaDigitalMpweb.do?parametros=crezLNjmsP-RyaByB0L-QMOX_aOgRkWhRsVedOMZoCnAgiPE91CwBiJy1lHdWKS2. Acesso em: 27 de maio 2025.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/resultados/tabelas_pdf/total_populacao_mato_grosso_do_sul.pdf. Acesso em: 16 maio 2025.

IBGE. Panorama. **Censo 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=N2%5b5>. Acesso em: 10 maio 2025.

IFMS. **Quer inovar junto com o IFMS?** IFM/Integra, 2025 [online]. Disponível em: <https://integra.ifms.edu.br/portfolio/pessoas/carlos-vinicius-da-silva-figueiredo/intelectuais>. Acesso em: 16 maio 2025.

IHERING, Rudolf von. **A luta pelo direito**. 3. ed. Rio de Janeiro: LumenJuris, 2003.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 24, edição especial, p. 51-68, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zykqKsDdgtM8GJXsctSYQjJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 41-58, maio-ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2025.

KLEBER, Rita de Cássia. **O trabalho do segundo professor de turma em Santa Catarina: qual o projeto político de formação do aluno da educação especial?** 2015. 364 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

LOCKMANN, Kamila. Ferramentas, procedimentos e posicionamentos: uma tríade que constitui os caminhos investigativos. In: SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa (org.). **Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-18, e-19649.087, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19649>. Acesso em: 23 nov. 2025.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MACHADO, Ana Paula. **Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MAINARDE, Jefferson; FERREIRA, Marcia dos Santos; TELLO, Cesar. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2024.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **EDUR – Educação em Revista**, n. 33, Belo Horizonte, 2017a. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/HvzD9vdbHTjX7pbJgzsmQBS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2024.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyYtCQHCFyhsJ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2024.

MAINARDES, Jefferson. **Alguns desafios em trabalhar com a abordagem do ciclo de políticas**. (Working paper). 2017b.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetos e de roteiros. *In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos*, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru, USC, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Silvia Maria. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial**. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. CEE. **Deliberação CEE/MS n.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. CEE/MS, Campo Grande-MS, 2019. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/del.-11.883-2019-Educa%C3%A7ao-Especial-.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. CEE. **Deliberação CEE/MS n.º 7.828, de 30 de maio de 2005**. Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino. CEE/MS, Campo Grande-MS, 2005. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-7828.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 27-40, jan./abr., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8796/pdf>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, Celso Antonio Bandeira de. **Curso de direito administrativo**. 37 ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2023.

MELLO, Maria Aparecida. O conceito de mediação na Teoria Histórico-Cultural e as práticas pedagógicas. **APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, Ano XIV, n. 23, p. 72-89, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/7317>. Acesso em: 19 fev. 2026.

MELO, Charyze de Holanda.; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Judicialização da Educação Especial: inclusão escolar na rede regular de ensino em um município de Mato Grosso do Sul. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 10, n. 2, p. 79-92, jul./dez 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14889>. Acesso em: 19 fev. 2026.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Galvão (orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-366.

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 Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, mar. 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7434605>. Acesso em: 30 nov. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A trajetória da pesquisa sobre formação de professores/as para inclusão escolar: a descoberta das abordagens universalistas. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves (org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. Campos dos Goytacazes-RJ: Encontrografia, 2023. p. 20-39.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. *In*: MANZINI, Eduardo José (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília-SP: ABPEE, 2006. p. 29-41.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins (org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Educação inclusiva: a atuação do professor de apoio. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 17, p. 111-125, e-57909, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/57909>. Acesso em: 23 de jun. 2025.

MICHELLUZZI, Sandra; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; SELAU, Bento. Planejamento educacional na Educação Especial: a necessidade do trabalho colaborativo. **Humanidades & Inovação**, v. 9, p. 322-333, 2022.

MICHELLUZZI, Sandra. **Concepções do segundo professor de turma sobre o trabalho docente**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville (Univille), Joinville-SC, 2019.

MICHELS, Maria Helena et al. A Formação do Professor de Educação Especial no Brasil. **40ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2021. Material de apresentação [ppt].

MOURA, Celsineide Mendes de. **Professores de apoio à inclusão na rede estadual de Goiás: atuação, formação e práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Catalão, 2024. 138 f.

MPMS. Ata de Reunião 01.2024.00000872-7. **Notícia de Fato n.º 01.2024.00000872-7 (16ª)**, MPMS, Dourados, 2024a. Disponível em: https://pastadigital.mpms.mp.br/pastadigital//abrirPastaDigitalMpweb.do?parametros=crezlNjmsP-RyaByB0L-QFH_tCwO7G-xHkRcOj67agz9rPyX7bUHssYqE5ISHS4S. Acesso em: 27 de maio 2025.

MPMS. Ata de Reunião 01.2024.00000872-7. **Notícia de Fato n.º 01.2024.00000872-7**, MPMS, Dourados, 2024b. Disponível em: https://pastadigital.mpms.mp.br/pastadigital//abrirPastaDigitalMpweb.do?parametros=crezlNjmsP-RyaByB0L-QFH_tCwO7G-xHkRcOj67agz9rPyX7bUHssYqE5ISHS4S. Acesso em: 27 de maio 2025.

MPMS. Ata de Reunião 09.2020.00003866-0. **Procedimentos Administrativos n.º 09.2020.00003866-0 (16ª)**, MPMS, Dourados, 2023. Disponível em: <https://pastadigital.mpms.mp.br/pastadigital//abrirPastaDigitalMpweb.do?parametros=tsDoPzHcJh19D0uJKcwn1eZCxB8YPPPOQCXCLO8XnZlsmO47CNZhagd0FrOsuj-p>. Acesso em: 16 maio 2025.

MPMS. Ata de Reunião 09.2024.00006073-4. **Procedimentos Administrativos n.º 09.2024.00006073-4**, MPMS, Dourados, 2024c. Disponível em: https://pastadigital.mpms.mp.br/pastadigital//abrirPastaDigitalMpweb.do?parametros=crezlNjmsP-RyaByB0L-QMOX_aOgRkWhRsVedOMZoClPpaitTrvOLRvYxtAK_yuj#. Acesso em: 27 de maio 2025.

MPMS. Ata de Reunião. **Procedimentos Administrativos n.º 09.2020.00003866-0 (16ª) e 09.2021.00002194-0 (17ª)**, MPMS/16ª e 17ª Promotorias de Justiça, Dourados, 2022. Disponível em: <https://pastadigital.mpms.mp.br/pastadigital//abrirPastaDigitalMpweb.do?parametros=tsDoPzHcJh19D0uJKcwn1eZCxB8YPPPOQCXCLO8XnZk3-1COFriXrw3EWMiB6uPu#>. Acesso em: 16 maio 2025.

MPMS. **Notícia de Fato n.º 01.2020.00001023-9**. MPMS: Dourados, 2020a. Disponível em: <https://saj.mpms.mp.br/mpweb/abrirDetalhesProcesso.do?lnk=1&nuProcesso=012020000010239>. Acesso em: 23 set. 2023.

MPMS. Ofício n.º 0085/2024/16PJ/DOS. **Notícia de Fato n.º 01.2024.00000872-7**, MPMS, Dourados, 2024d. Disponível em: https://pastadigital.mpms.mp.br/pastadigital/abrirPastaDigitalMpweb.do?parametros=crezINjmsP-RyaByB0L-QFH_tCwO7G-xHkRcOj67agzZty4y5i4IkB3aMIKD_Y9P. Acesso em: 27 maio 2025.

MPMS. Ofício n.º 0412/2024/16PJ/DOS. **Procedimentos Administrativos n.º 09.2024.00006073-4**, MPMS, Dourados, 2024e. Disponível em: https://pastadigital.mpms.mp.br/pastadigital/abrirPastaDigitalMpweb.do?parametros=crezINjmsP-RyaByB0L-QMOX_aOgRkWhRsVedOMZoCktUxJUfAvp1Np9H8AFRkuP. Acesso em: 27 maio 2025.

MPMS. Ofício n.º 0043/2024/16PJ/DOS. **Notícia de Fato n.º 01.2024.00000872-7**, MPMS, Dourados, 2024f. Disponível em: https://pastadigital.mpms.mp.br/pastadigital/abrirPastaDigitalMpweb.do?parametros=crezINjmsP-RyaByB0L-QFH_tCwO7G-xHkRcOj67agxdJ02aE1hXZ221NCwhTZYW. Acesso em: 27 de maio 2025.

MPMS. **Procedimentos Administrativo n.º 09.2020.00003866-0**. MPMS: Dourados, 2020b. Disponível em: <https://consultaprocedimento.mpms.mp.br/consulta/saj/processo>. Acesso em: 16 maio 2025.

MPMS. **Termo de Ajustamento de Conduta (09.2020.00003866-0 (16ª) e 09.2021.00002194-0 (17ª))**. MPMS: Dourados, 2021. Disponível em: <https://pastadigital.mpms.mp.br/pastadigital/abrirPastaDigitalMpweb.do?parametros=tsDoPzHcJh19D0uJKcwnlTsY77KCKZv-C9JfVC3i0QHd-0sgcCX0Ei4-buBEEExID>. Acesso em: 23 set. 2023.

MPMS. Vistos etc. [...]. **Procedimentos Administrativos n.º 09.2024.00006073-4**, MPMS, Dourados, 2024g. Disponível em: https://pastadigital.mpms.mp.br/pastadigital/abrirPastaDigitalMpweb.do?parametros=crezINjmsP-RyaByB0L-QFH_tCwO7G-xHkRcOj67agyEtKRwjXi7srnq0JwdwikN. Acesso em: 27 maio 2025.

MPMS. Vistos etc. [...]. **Procedimentos Administrativos n.º 09.2024.00006073-4**, MPMS, Dourados, 2024h. Disponível em: https://pastadigital.mpms.mp.br/pastadigital/abrirPastaDigitalMpweb.do?parametros=crezINjmsP-RyaByB0L-QMOX_aOgRkWhRsVedOMZoCkJK8P7efC-vOEfVZQl5YRy. Acesso em: 27 maio 2025.

NO MEC, Marçal entrega projetos para construir escolas e Ceims. **Dourados News [online]**, 2025. Disponível em: <https://www.douradosnews.com.br/dourados/no-ministerio-da-educacao-marcal-entrega-projetos-para-construir/1253942/>. Acesso em: 16 maio 2025.

NOYA, Carolina Pereira; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Para além do salvacionismo inclusivo: gestão educacional e a captura da diferença na escola contemporânea. **Revista REGEO**, São José dos Pinhais, v.17, n.1, p.1-21, 2026. Disponível em: <https://revistageo.com.br/revista/article/view/1382>. Acesso em: 21 fev. 2026.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Formação de professores em tempos de inclusão: estratégia para o governo de si e dos outros. *In*: MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira; GOMES FILHO, Miguel (orgs.). **Educação, diversidade e inclusão: os desafios para a docência**. Campo Grande: Life, 2016. p.181-194.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. O ciclo de políticas no contexto da educação especial. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 4-21, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3342>. Acesso em: 07 jun. 2025.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. Políticas de Educação Especial do/no Campo: os contextos dos estados brasileiros de Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Pará. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 31, p. 1-18, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Fs9sSTLkg5cMV6Wph7cs3Pc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2026.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. “Professor, o que é indivíduo?” – por outros modos de pensar/fazer a Educação Especial em escolas dos campos, das águas e das florestas. *In*: PEDRO, Ketilin Mayra; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e (org.). **Recalculando a rota: temas emergentes em Educação Especial**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2025. p. 103-123.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas**. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013.

OLIVEIRA, Patricia; ZUTIAO, Patricia; MAHL, Eliane. Transtornos, distúrbios e dificuldades de aprendizagem: como atender na sala de aula comum. *In*: SEABRA, Magno Alexon Bezerra (org.). **Distúrbios e transtornos de aprendizagem: aspectos teóricos, metodológicos e educacionais [recurso eletrônico]**. 1 ed. Curitiba-PR: Bagai, 2020. p. 8-19.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PASTORE, Pablo; GOROSTIAGA, Jorge; TELLO, Cesar. A abordagem da problematização de políticas a sua aplicação à pesquisa sobre Política Educacional. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez Editora, 2024. p. 198-221.

PEREIRA, Pollyanna Souza; LAGES, Alexandre Rodrigues. Análise do discurso aplicada às políticas públicas. *In*: EMMENDOERFER, Magnus Luiz; GOMES, Bruno Martins Augusto

(org.). **Métodos Qualitativos para análise de Políticas Públicas**. 1 ed. Salvador-BA: Motres, 2023. p. 123-143.

PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia. **Trajetória formativa/profissional de professores de apoio e professores regentes em condição de bidocência**. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Catalão, 2019.

POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault: entrevistas**. Trad. Vera Portocarrero e Gilda G. Carneiro. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

PORTOCARRERO, Vera. Governo de si, cuidado de si. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p. 72-85, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no1/6.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2026.

POSSEBON, Renato Ost. **Pedagogias da dívida, gestão de si e (re)configurações contemporâneas do trabalho**. 2020. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS, 2020.

PRADO, Danielle Nunes Martins do. **Professor de apoio: caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino**. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2016.

PRADO, Danielle Nunes Martins do; VITALIANO, Célia Regina. Análises de políticas educacionais referentes ao professor de apoio em classes inclusivas. **Revista Teias**, v. 18, n. 49, p. 294-308, 2017.

PREFEITO ALAN, Aquino Guedes de Mendonça. **Prefeitura de Dourados [online]**. Disponível em: <https://portal.dourados.ms.gov.br/index.php/prefeito/>. Acesso em: 16 maio 2025.

PROFESSOR, Thiago Coelho é eleito presidente do SIMTED Dourados. **SIMTED [online]**, 2020. Disponível em: <https://simted.org.br/posts/professor-thiago-coelho-e-eleito-presidente-do-simted-dourados2801>. Acesso em: 16 maio 2025.

PUNCH, Keith F. Teoria e método na pesquisa em Ciências Sociais. In: PUNCH, Keith F. **Introdução à pesquisa social: abordagens quantitativas e qualitativas**. Petrópolis: Vozes, 2021. p. 38-63.

RAGO, Margareth. **As marcas da pantera: Foucault para historiadores**. Revista Resgate, [S.L], v. 5, n.1, 1993. p.22-32. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8647987/14798>. Acesso em: 27 nov. 2025.

REBELO, Andressa Santos. **A Educação Especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)**. 2016. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

REIS, Andréa Silva Adão. **Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado:** compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio. 2020. 174 f. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2020.

REIS, Éllen da Silva Rufino. **A materialização do trabalho do segundo professor no atendimento ao estudante com transtorno do espectro autista.** 2023. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2023.

ROCHA, Luiz Renato M.; MENDES, Enicéia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia de Feitosa. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v16/1809-4309-praxeduc-16-e2117585.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

SANTOS, Viviane Oliveira. **O atendimento educacional especializado durante a pandemia de COVID-19:** atuação do professor de apoio. 2022. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; EVANGELISTA, Olinda. Técnicas e procedimentos para análise conceitual de documentos da política educacional. In: SHIROMA, Eneida Oto (org.). **Dossiê: Uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional.** Florianópolis: UFSC/GEPETO, 2004. p. 31-52.

SILVA, Aline Maira da; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; SOUZA, Annye de Picoli. O professor de apoio sob a perspectiva de familiares de alunos com deficiência. In: NERES, Celi Corrêa; COSTA, Lucilene Soares da (org.). **Formação de professores, infância e diversidades.** Campo Grande, MS: Life Editora, 2016. p. 147-162.

SILVA, Amanda Moreira da. **A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras.** 2018. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 117-138.

SIMTED, Dourados participa na FETEMS do primeiro conselho de presidentes de 2024. **SIMTED [online]**, 2024. Disponível em: <https://simted.org.br/posts/simted-dourados-participa-na-fetems-do-primeiro-conselho-de-presidentes-de-2024>. Acesso em: 16 maio 2025.

SOUZA, Ana Cláudia de; BEZERRA, Giovani Ferreira; BEZERRA, Milene Ferreira; COSTA, Priscila do Nascimento; NOZU, Washington Cesar Shoiti. A inclusão escolar no município de Paranaíba (MS): reflexões sobre a atuação profissional do monitor de alunos com deficiência. **Revista Pedagógica - Unochapecó**, v. 2, n. 29, p. 635-664, 2012.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out/dez 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bTWb5wmPrCTwq49rTRNKfPM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2026.

SOUZA, Sandra Regina de Oliveira de; MILITÃO, Andréia Nunes. Condições de Trabalho Docente na Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul (2008-2024). **Revista Práxis Educacional**, v. 21, n. 52X, e15909, 2025. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/16850/10190>. Acesso em: 29 jan. 2026.

STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

TANIA, Cristina toma posse como vereadora nesta quinta-feira. **Dourados News [online]**, 2023. Disponível em: <https://www.douradosnews.com.br/noticias/politica/tania-cristina-toma-posse-como-vereadora-nesta-quinta-feira/1202620/>. Acesso em: 30 maio 2026.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230076, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdHJSg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2025.

TERRA INDÍGENA, Dourados. **Terras Indígenas no Brasil [online]**, 2025. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3656>. Acesso em: 16 maio 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2026.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

VEREADORES. Ana Paula. **Câmara Municipal de Dourados [online]**, 2025. Disponível em: <https://www.camaradourados.ms.gov.br/portal/vereadores/28>. Acesso em: 16 maio 2025.

VEREADORES. Elias Ishy de Mattos. **Câmara Municipal de Dourados [online]**, 2025. Disponível em: <https://www.camaradourados.ms.gov.br/portal/vereadores/9>. Acesso em: 16 mai. 2025.

VEREADORES. Sérgio Nogueira. **Câmara Municipal de Dourados [online]**, 2025. Disponível em: <https://www.camaradourados.ms.gov.br/portal/vereadores/18>. Acesso em: 16 maio 2025.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. (Re)pensando saberes e fazeres: contribuições dos estudos foucaultianos para a educação. In: OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento (org.). **Poderes e saberes: corpus em educação**. Campo Grande – MS: Ed. Oeste, 2013. p. 39-52.

ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. Transformações na lógica investigativa de Foucault: preocupações com método? In: OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento (org.). **Diálogos em Foucault**. Campo Grande – MS: Ed. Oeste, 2010. p. 161-204.

APÊNDICES

Apêndice A – Ofício de Solicitação de Autorização para Realização da Pesquisa - SIMTED



PPGEDU
Programa de Pós-Graduação
em Educação | UFGD

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

Ofício nº 01/2024

SIMTED
SINDICATO MUNICIPAL DOS TRABALHADORES
EM EDUCAÇÃO DE DOURADOS

Dourados, 29 de abril de 2024.

Protocolo nº 034

Data: 02/05/2024 Hs. 9H40

Sul

Ao Senhor

Prof. Thiago Coelho Silva

Presidente do Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados – SIMTED

Senhor Presidente,

Cumprimentando-o cordialmente, vimos, por meio deste, solicitar a colaboração do SIMTED para a realização da pesquisa, provisoriamente intitulada **“Sou ou não sou professor? Eis a questão do Professor de Apoio Pedagógico Educacional”**, de responsabilidade da doutoranda Camila da Silva Teixeira Agrelos, sob a orientação do Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu.

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Doutorado, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, tendo como objetivo analisar as identidades e as condições de trabalho dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional da Rede Municipal de Ensino de Dourados, Mato Grosso do Sul.

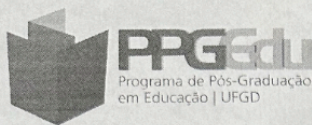
Os serviços de apoio especializados na classe comum podem constituir importante instrumentos de viabilização da inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). Todavia, pesquisas indicam variadas formas pelas quais esses serviços têm sido interpretados e ofertados (quando ofertados!), pelas redes de ensino, passando por professores especialistas em Educação Especial, estagiários e profissionais sem graduação, com papéis igualmente diversificados no atendimento aos estudantes PAEE.

Um ponto comum entre a maioria das interpretações é a contratação precária destes atores. Mesmo em cenários em que existem profissionais concursados, geralmente, são apenas uma pequena fração do quantitativo de trabalhadores no serviço. Essa realidade foi constatada, em pesquisa de mestrado realizada entre os anos de 2020 e 2021 (Agrelos, 2021¹), em 11 municípios que compõem a região da Grande Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul (MS).

Naquele período, o serviço de apoio na classe comum, no Município de Dourados, era atuado por professores especialistas em Educação Especial ou em áreas afins, denominados de “Professor de Apoio Pedagógico Educacional da Educação Especial sala de aula regular”, e por estagiários de cursos de licenciatura. Os professores eram contratados de forma precária, por meio de processos seletivos, cujas irregularidades foram objetos de denúncias de

¹ AGRELOS, C. S. T. Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados. 2021. 239 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2021.

Recbi em
02/05/2024
[assinatura]



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

ouvidoria junto ao Ministério Público Estadual de Mato Grosso do Sul, culminando na assinatura de Termo de Ajustamento de Conduta, no qual o ente municipal comprometeu-se a realizar concurso público para contratação efetiva daqueles profissionais.

Como é de conhecimento deste sindicato, que participou ativamente das discussões e embates, no ano de 2023, foi aprovada na Câmara de Vereadores de Dourados a criação do cargo efetivo de Professor de Apoio Pedagógico Educacional da Educação Especial. No ano seguinte, foi então realizado concurso público para seleção e contratação de professores de apoio, os quais foram nomeados e empossados nos primeiros meses de 2024.

Neste cenário, no intuito de dar continuidade aos estudos iniciados durante o mestrado, solicitamos autorização do SIMTED, enquanto representante legal da categoria de trabalhadores da educação, para a realização de pesquisa sobre as identidades e as condições de trabalhos destes novos professores de apoio, no contexto da prática.

Ressaltamos que se trata de pesquisa acadêmica vinculada à universidade em que, a despeito da autonomia intelectual dos pesquisadores, resguardará os preceitos éticos no tratamento dos dados e o anonimato dos participantes. Para tanto, se autorizada por esta entidade, será submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFGD para análise e aprovação, quando então serão iniciados os procedimentos com vistas à produção dos dados.

Nesse sentido, em consonância com o foco desta investigação, posteriormente à autorização do SIMTED e do CEP/UFGD, serão contatados os Professores de Apoio Pedagógico Educacional filiados, que, por sua vez, serão convidados, individualmente, para participarem da pesquisa por meio de entrevistas, após anuência formal expressa em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Desde já, cientes de vosso comprometimento com a pesquisa em educação, contamos com vosso consentimento e agradecemos a atenção dispensada, colocando-nos à disposição para eventuais esclarecimentos pelo endereço de e-mail camilateixeira@ufgd.edu.br, bem como pelo telefone nº [REDACTED]. Por fim, solicitamos que a resposta seja encaminhada no endereço de e-mail mencionado.

Cordialmente,

Camila Teixeira

Camila da Silva Teixeira Agrelos

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu
Faculdade de Educação - FAED/UFGD*

Washington Cesar Shoiti Nozu

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu

*Professor e orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu
Faculdade de Educação - FAED/UFGD*

Apêndice B – Ofício de Solicitação de Autorização para Realização da Pesquisa - SEMED



PPGEdu
Programa de Pós-Graduação
em Educação | UFGD

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

Ofício nº 02/2024

Dourados, 27 de maio de 2024.

Ao Senhor

Carlos Vinicius da Silva Figueiredo

Secretário Municipal de Educação do Município de Dourados - MS

Recebido:
Carlos Vinicius da Silva Figueiredo
 Carlos Vinicius da Silva Figueiredo
 Secretário Municipal de Educação
 Decreto nº 1.470 de 21 de Fevereiro de 2024
 Diário Oficial nº 6.078 de 01/03/2024
 28/05/24

Senhor Secretário,

Cumprimentando-o cordialmente, vimos, por meio deste, solicitar a colaboração da Secretaria Municipal de Educação de Dourados – MS para a realização da pesquisa, provisoriamente intitulada “**Sou ou não sou professor? Eis a questão do Professor de Apoio Pedagógico Educacional**”, de responsabilidade da doutoranda Camila da Silva Teixeira Agrelos, sob a orientação do Prof. Dr. Washington Cesar Shoití Nozu.

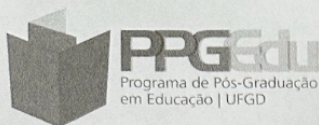
Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Doutorado, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, tendo como objetivo analisar as identidades e as condições de trabalho dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional da Rede Municipal de Ensino de Dourados, Mato Grosso do Sul.

Os serviços de apoio especializados na classe comum podem constituir importante instrumentos de viabilização da inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). Todavia, pesquisas indicam variadas formas pelas quais esses serviços têm sido interpretados e ofertados (quando ofertados!), pelas redes de ensino, passando por professores especialistas em Educação Especial, estagiários e profissionais sem graduação, com papéis igualmente diversificados no atendimento aos estudantes PAEE.

Um ponto comum entre a maioria das interpretações é a contratação temporária destes atores. Mesmo em cenários em que existem profissionais concursados, geralmente, são apenas uma pequena fração do quantitativo de trabalhadores no serviço. Essa realidade foi constatada, em pesquisa de mestrado realizada entre os anos de 2020 e 2021 (Agrelos, 2021¹), em 11 municípios que compõem a região da Grande Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul (MS).

Naquele período, o serviço de apoio na classe comum, no Município de Dourados, era atuado por professores especialistas em Educação Especial ou em áreas afins, denominados de “Professor de Apoio Pedagógico Educacional da Educação Especial sala de aula regular”, e por estagiários de cursos de licenciatura. Os professores eram contratados de forma temporária, por meio de processos seletivos.

¹ AGRELOS, C. S. T. Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados. 2021. 239 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2021.



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

Todavia, no ano de 2023, após discussões e embates em diversas instâncias e em cumprimento ao Termo de Ajustamento de Conduta firmado junto ao Ministério Público Estadual de Mato Grosso do Sul, este ente municipal realizou concurso público para contratação efetiva daqueles profissionais, os quais foram nomeados e empossados nos primeiros meses de 2024.

Neste cenário, no intuito de dar continuidade aos estudos iniciados durante o mestrado, solicitamos autorização da Secretaria Municipal de Educação de Dourados – MS para a realização de pesquisa sobre as identidades e as condições de trabalho destes novos professores de apoio, no contexto da prática. A necessidade de autorização decorre do entendimento de que os representantes desta gestão podem contribuir de maneira substancial para compreensão do processo de constituição do cargo e dos desafios decorrentes do contexto da prática deste serviço ainda pouco explorado pelos documentos federais.

Ressaltamos que se trata de pesquisa acadêmica vinculada à universidade em que, a despeito da autonomia intelectual dos pesquisadores, resguardará os preceitos éticos no tratamento dos dados e o anonimato dos participantes. Para tanto, se autorizada por este órgão, será submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFGD para análise e aprovação, quando então serão iniciados os procedimentos com vistas à produção dos dados.

Nesse sentido, em consonância com o foco desta investigação, se consentida pela SEMED e autorizada pelo CEP/UFGD, será solicitada a esta Secretaria indicação de representante para participar da pesquisa por meio de entrevistas, mediante anuência formal do participante, expressa em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Desde já, cientes de vosso comprometimento com a pesquisa em educação, contamos com vosso consentimento e agradecemos a atenção dispensada, colocando-nos à disposição para eventuais esclarecimentos pelo endereço de e-mail camilateixeira@ufgd.edu.br, bem como pelo telefone nº [REDACTED]. Por fim, solicitamos que a resposta seja encaminhada no endereço de e-mail mencionado.

Cordialmente,

Camila da Silva Teixeira Agrelos

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc
Faculdade de Educação - FAED/UFGD*

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu

*Professor e orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc
Faculdade de Educação - FAED/UFGD*

Apêndice C – Ofício de Solicitação de Autorização Complementar para Realização da Pesquisa – SEMED



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

Ofício nº 03/2024

Dourados, 24 de junho de 2024.

Ao Senhor

Carlos Vinícius da Silva Figueiredo

Secretário Municipal de Educação do Município de Dourados - MS

Senhor Secretário,

Considerando o Ofício n. 189/2024/SEMED, por meio do qual esta Secretaria Municipal de Educação de Dourados – MS, em atendimento ao nosso Ofício nº 02/2024, autorizou a realização da pesquisa, provisoriamente intitulada **“Sou ou não sou professor? Eis a questão do Professor de Apoio Pedagógico Educacional”**;

Solicitamos complementação da autorização concedida, para fins de que sejam realizadas entrevistas, também, com Professores de Apoio Pedagógico Educacional da Rede Municipal de Ensino de Dourados, com o objetivo de conhecer suas identidades e condições de trabalho, no contexto da prática. Se consentida a presente solicitação complementar, posteriormente, serão solicitadas a esta Secretaria informações para contato com os referidos professores.

Reafirmamos que serão resguardados os preceitos éticos no tratamento dos dados e o anonimato dos participantes, os quais somente serão entrevistados mediante anuência formal, expressa em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Desde já, cientes de vosso comprometimento com a pesquisa em educação, contamos com vosso consentimento e agradecemos a atenção dispensada, colocando-nos à disposição para eventuais esclarecimentos pelo endereço de e-mail camilateixeira@ufgd.edu.br, bem como pelo telefone nº [REDAZIDA]. Por fim, solicitamos que a resposta seja encaminhada no endereço de e-mail mencionado.

Cordialmente,

Documento assinado digitalmente
gov.br CAMILA DA SILVA TEIXEIRA AGRELOS
Data: 24/06/2024 12:05:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Camila da Silva Teixeira Agrelos
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPG Edu
Faculdade de Educação - FAED/UFMS

Documento assinado digitalmente
gov.br WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU
Data: 24/06/2024 08:33:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu
Professor e orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPG Edu
Faculdade de Educação - FAED/UFMS

Apêndice D – Ofício de Solicitação de Autorização Complementar para Realização da Pesquisa - SIMTED



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

Ofício nº 04/2024

Dourados, 27 de junho de 2024.

Ao Senhor

Prof. Thiago Coelho Silva

Presidente do Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados – SIMTED

Senhor Presidente,

Considerando o Ofício n. 095/SIMTED/2024, por meio do qual o SIMTED, em atendimento ao nosso Ofício nº 01/2024, autorizou a realização da pesquisa, provisoriamente intitulada “**Sou ou não sou professor? Eis a questão do Professor de Apoio Pedagógico Educacional**”;

Solicitamos complementação da autorização concedida, para fins de que sejam realizadas entrevistas, também, com membros da Diretoria deste Sindicato, em decorrência do entendimento de que a Diretoria do SIMTED pode contribuir de maneira substancial para compreensão do processo de constituição do cargo de Professor de Apoio Pedagógico Especializado e dos desafios enfrentados por este serviço no contexto da prática. Se consentida a presente solicitação complementar, posteriormente, serão solicitadas ao Sindicato indicações e contatos dos representantes.

Reafirmamos que serão resguardados os preceitos éticos no tratamento dos dados e que os participantes somente serão entrevistados mediante anuência formal, expressa em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Desde já, cientes de vosso comprometimento com a pesquisa em educação, contamos com vosso consentimento e agradecemos a atenção dispensada, colocando-nos à disposição para eventuais esclarecimentos pelo endereço de e-mail camilateixeira@ufgd.edu.br, bem como pelo telefone nº [REDACTED]. Por fim, solicitamos que a resposta seja encaminhada no endereço de e-mail mencionado.

Cordialmente,

Documento assinado digitalmente
gov.br CAMILA DA SILVA TEIXEIRA AGRELOS
Data: 27/06/2024 12:51:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Camila da Silva Teixeira Agrelos
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc
Faculdade de Educação - FAED/UFGD

Documento assinado digitalmente
gov.br WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU
Data: 27/06/2024 12:43:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu
Professor e orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc
Faculdade de Educação - FAED/UFGD

Apêndice E – TCLE SIMTED

1 de 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Sou ou não sou professor? Eis a questão do Professor de Apoio Pedagógico Especializado**, coordenada pela doutoranda Camila da Silva Teixeira Agrelos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, sob a orientação do Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu.

Esta pesquisa tem como foco analisar a produção da identidade profissional do Professor de Apoio Pedagógico Especializado na atuação da política de inclusão escolar do município de Dourados - MS.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivos: perscrutar a constituição teórico-histórico do professor de apoio no Brasil e no município de Dourados – MS; descrever a formação, a experiência e as condições de trabalho de Professores de Apoio Pedagógico Especializado no município de Dourados – MS; problematizar os discursos que produzem a identidade profissional de Professores de Apoio Pedagógico Especializado no município de Dourados – MS.

A participação do(a) Sr.(a) nessa pesquisa é voluntária, não havendo qualquer valor econômico ou vantagem a receber ou a pagar. Assim, o(a) Sr.(a) tem plena liberdade para se recusar a participar da presente pesquisa e/ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa, sem qualquer prejuízo ou penalidade. Destaca-se que, sempre que o(a) Sr.(a) necessitar, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio dos contatos, indicados neste documento, da pesquisadora, de seu orientador e/ou do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Ainda, é garantido que, em nenhum momento, seu nome, a sua imagem ou a sua voz serão divulgados, no intuito de resguardar a sua intimidade. Todavia, considerando a posição que ocupa no Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados – SIMTED e que, para atendimento dos propósitos da pesquisa, a rede municipal de ensino será identificada nas produções acadêmicas dela decorrentes, não será possível garantir seu anonimato. Assim, ao aceitar participar da pesquisa, deve estar ciente de que os pesquisadores adotarão todas as medidas possíveis para evitar constrangimentos e exposição desnecessária, mas, não podem impedir sua identificação.

Caso haja o seu consentimento em participar da pesquisa, será realizada uma entrevista com o(a) Sr.(a), com duração de cerca de 01 hora, com o intuito de levantar informações sobre a atuação sindical na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. O local e o horário de realização da entrevista serão decididos com o(a) Sr.(a), de forma a minimizar incômodos às suas atividades cotidianas e profissionais. Caso haja despesas decorrentes da realização da entrevista, estas serão cobertas pelos pesquisadores.

A participação nessa pesquisa, dada sua natureza e os procedimentos envolvidos, não traz potenciais riscos à sua integridade e dignidade. Mesmo assim, caso haja durante a participação algum desconforto, o(a) Sr.(a) tem o direito de não responder as perguntas que ocasionem algum constrangimento, bem como solicitar, a qualquer momento, a interrupção imediata da entrevista.

Em caso de eventuais danos causados em decorrência da pesquisa, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora, o seu orientador e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), visando a resolução do impasse. Além disso, caso se sinta lesionado(a), o(a) Sr.(a) tem o direito de acessar a via judicial, com o intuito de procurar as medidas legais cabíveis.

Rubrica do(a) Participante

Documento assinado digitalmente
 CAMILA DA SILVA TEIXEIRA AGRELOS
Data: 28/10/2024 18:39:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Rubrica do Pesquisador

Ainda, solicitamos a sua permissão, manifestada com a assinatura deste documento, para que as informações obtidas com a entrevista possam ser publicadas no meio acadêmico, tais como artigos de periódicos, livros/capítulos, trabalhos em eventos científicos, com garantia de preservação de sua intimidade e de sua privacidade.

Além das publicações científicas, de caráter público, a pesquisadora e seu orientador asseguram que o(a) Sr.(a) terá acesso aos resultados da pesquisa mediante formação, palestra ou outra forma de compartilhamento de preferência do SIMTED, agendada especificamente para tal fim, com o objetivo de contribuir para as ações político-pedagógicas destinadas à inclusão de estudantes considerados Público da Educação Especial (PEE).

Esperamos que a pesquisa possa beneficiar a Rede Municipal de Ensino, contribuindo com o conhecimento produzido e a formação dos profissionais envolvidos no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no contexto do município de Dourados.

Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma dúvida sobre as questões éticas dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizado na Rua Melvin Jones, 940, Jardim América, CEP: 79803-010, Dourados-MS, Telefone: (67) 3410-2853. E-mail: cep@ufgd.edu.br.

O CEP/UFGD é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UFGD tem por finalidade fazer cumprir os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, em observância ao item VII. 02, da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e demais diretrizes e normas regulamentadoras vigentes (Resoluções CNS nº 240/97, nº 370/07, 510/16 e Norma Operacional nº 001/2013/CNS).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar dessa pesquisa. Portanto, se o(a) Sr.(a) concordar, preencha, por favor, em duas (02) vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. Para sua segurança, o(a) Sr.(a) receberá uma (01) cópia deste termo.

Documento assinado digitalmente
gov.br CAMILA DA SILVA TEIXEIRA AGRELOS
Data: 28/10/2024 18:33:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Camila da Silva Teixeira Agrelos (Pesquisadora)
Telefone: [REDACTED] E-mail: camilateixeira@ufgd.edu.br

Prof. Washington Cesar Shoiti Nozu (Orientador)
Telefone: [REDACTED] E-mail: WashingtonNozu@ufgd.edu.br

Documento assinado digitalmente
gov.br WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU
Data: 28/10/2024 21:43:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Rubrica do(a) Participante

Rubrica do Pesquisador

3 de 3

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
portador(a) do CPF nº _____, residente na
_____,
telefone _____, ciente do que me foi exposto no Termo de
Consentimento Livre e Esclarecido, declaro para os devidos fins o meu interesse em
participar, voluntariamente, da pesquisa **Sou ou não sou professor? Eis a questão do
Professor de Apoio Pedagógico Especializado**.

_____, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do(a) Participante

Rubrica do(a) Participante

Documento assinado digitalmente
 CAMILA DA SILVA TEIXEIRA AGRELOS
Data: 28/10/2024 18:36:28 -0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Rubrica do Pesquisador

Apêndice F – TCLE SEMED

1 de 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Sou ou não sou professor? Eis a questão do Professor de Apoio Pedagógico Especializado**, coordenada pela doutoranda Camila da Silva Teixeira Agrelos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, sob a orientação do Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu.

Esta pesquisa tem como foco analisar a produção da identidade profissional do Professor de Apoio Pedagógico Especializado na atuação da política de inclusão escolar do município de Dourados - MS.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivos: perscrutar a constituição teórico-histórico do professor de apoio no Brasil e no município de Dourados – MS; descrever a formação, a experiência e as condições de trabalho de Professores de Apoio Pedagógico Especializado no município de Dourados – MS; problematizar os discursos que produzem a identidade profissional de Professores de Apoio Pedagógico Especializado no município de Dourados – MS.

A participação do(a) Sr.(a) nessa pesquisa é voluntária, não havendo qualquer valor econômico ou vantagem a receber ou a pagar. Assim, o(a) Sr.(a) tem plena liberdade para se recusar a participar da presente pesquisa e/ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa, sem qualquer prejuízo ou penalidade. Destaca-se que, sempre que o(a) Sr.(a) necessitar, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio dos contatos, indicados neste documento, da pesquisadora, de seu orientador e/ou do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Ainda, é garantido que, em nenhum momento, seu nome, a sua imagem ou a sua voz serão divulgados, no intuito de resguardar a sua intimidade. Todavia, considerando a posição que ocupa no Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados – SIMTED e que, para atendimento dos propósitos da pesquisa, a rede municipal de ensino será identificada nas produções acadêmicas dela decorrentes, não será possível garantir seu anonimato. Assim, ao aceitar participar da pesquisa, deve estar ciente de que os pesquisadores adotarão todas as medidas possíveis para evitar constrangimentos e exposição desnecessária, mas, não podem impedir sua identificação.

Caso haja o seu consentimento em participar da pesquisa, será realizada uma entrevista com o(a) Sr.(a), com duração de cerca de 01 hora, com o intuito de levantar informações sobre a atuação sindical na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. O local e o horário de realização da entrevista serão decididos com o(a) Sr.(a), de forma a minimizar incômodos às suas atividades cotidianas e profissionais. Caso haja despesas decorrentes da realização da entrevista, estas serão cobertas pelos pesquisadores.

A participação nessa pesquisa, dada sua natureza e os procedimentos envolvidos, não traz potenciais riscos à sua integridade e dignidade. Mesmo assim, caso haja durante a participação algum desconforto, o(a) Sr.(a) tem o direito de não responder as perguntas que ocasionem algum constrangimento, bem como solicitar, a qualquer momento, a interrupção imediata da entrevista.

Em caso de eventuais danos causados em decorrência da pesquisa, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora, o seu orientador e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), visando a resolução do impasse. Além disso, caso se sinta lesionado(a), o(a) Sr.(a) tem o direito de acessar a via judicial, com o intuito de procurar as medidas legais cabíveis.

Rubrica do(a) Participante

Documento assinado digitalmente
 CAMILA DA SILVA TEIXEIRA AGRELOS
 Data: 28/10/2024 18:38:07-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Rubrica do Pesquisador

Ainda, solicitamos a sua permissão, manifestada com a assinatura deste documento, para que as informações obtidas com a entrevista possam ser publicadas no meio acadêmico, tais como artigos de periódicos, livros/capítulos, trabalhos em eventos científicos, com garantia de preservação de sua intimidade e de sua privacidade.

Além das publicações científicas, de caráter público, a pesquisadora e seu orientador asseguram que o(a) Sr.(a) terá acesso aos resultados da pesquisa mediante formação, palestra ou outra forma de compartilhamento de preferência do SIMTED, agendada especificamente para tal fim, com o objetivo de contribuir para as ações político-pedagógicas destinadas à inclusão de estudantes considerados Público da Educação Especial (PEE).

Esperamos que a pesquisa possa beneficiar a Rede Municipal de Ensino, contribuindo com o conhecimento produzido e a formação dos profissionais envolvidos no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no contexto do município de Dourados.

Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma dúvida sobre as questões éticas dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizado na Rua Melvin Jones, 940, Jardim América, CEP: 79803-010, Dourados-MS, Telefone: (67) 3410-2853. E-mail: cep@ufgd.edu.br.

O CEP/UFGD é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UFGD tem por finalidade fazer cumprir os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, em observância ao item VII. 02, da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e demais diretrizes e normas regulamentadoras vigentes (Resoluções CNS nº 240/97, nº 370/07, 510/16 e Norma Operacional nº 001/2013/CNS).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar dessa pesquisa. Portanto, se o(a) Sr.(a) concordar, preencha, por favor, em duas (02) vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. Para sua segurança, o(a) Sr.(a) receberá uma (01) cópia deste termo.

Documento assinado digitalmente
gov.br CAMILA DA SILVA TEIXEIRA AGRELOS
Data: 28/10/2024 18:33:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Camila da Silva Teixeira Agrelos (Pesquisadora)
Telefone: [REDACTED] E-mail: camilateixeira@ufgd.edu.br

Prof. Washington Cesar Shoiti Nozu (Orientador)
Telefone: [REDACTED] E-mail: WashingtonNozu@ufgd.edu.br

Documento assinado digitalmente
gov.br WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU
Data: 28/10/2024 21:43:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Rubrica do(a) Participante

Rubrica do Pesquisador

3 de 3

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
portador(a) do CPF nº _____, residente na

telefone _____, ciente do que me foi exposto no Termo de
Consentimento Livre e Esclarecido, declaro para os devidos fins o meu interesse em
participar, voluntariamente, da pesquisa **Sou ou não sou professor? Eis a questão do
Professor de Apoio Pedagógico Especializado.**

_____, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do(a) Participante

Rubrica do(a) Participante

Documento assinado digitalmente
 CAMILA DA SILVA TEIXEIRA AGRELOS
Data: 28/10/2024 18:36:28-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Rubrica do Pesquisador

Apêndice G – Roteiro de Entrevista – SecSEMED

Prezado,

Você está participando da pesquisa intitulada **“Sou ou não sou professor? Eis a questão do Professor de Apoio Pedagógico Educacional”**. Esta pesquisa busca analisar as identidades dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional da Rede Municipal de Ensino de Dourados, Mato Grosso do Sul.

Acreditamos que, enquanto Secretário Municipal de Educação, sua contribuição terá uma grande relevância nesse processo investigativo.

Desta forma, contamos com a sua disponibilidade para compartilhar conosco algumas informações sobre a gestão educacional que certamente contribuirão para o conhecimento e, quiçá, o aperfeiçoamento do serviço na Rede Municipal de Ensino de Dourados e no país.

Nos comprometemos, posteriormente, a realizar uma devolutiva sobre os resultados gerais desta pesquisa.

Gostaríamos de pedir permissão para gravar nossa conversa e caso você não tenha acesso no momento às informações solicitadas, basta nos informar.

Podemos começar?

1) Gostaria que contextualizasse, brevemente, a sua chegada ao posto de Secretário Municipal de Educação.

2) De quais formas você participou do processo político de criação do cargo de Professor de Apoio Pedagógico Educacional na Rede Municipal de Ensino de Dourados?

3) Quais grupos ou instituições participaram do processo político de criação do cargo de Professor de Apoio Pedagógico Educacional na Rede Municipal de Ensino de Dourados? Como se deu a participação/contribuição desses grupos ou instituições na criação do cargo de Professor de Apoio Pedagógico Educacional?

4) Como você avalia a realização de um concurso público para professor de apoio, na política municipal de inclusão escolar de estudantes público da Educação Educacional?

5) Acredita que o cargo de Professor de Apoio Pedagógico Educacional apresenta problemas na forma como foi estabelecido?

6) Como você entende o papel do professor de apoio no processo de inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial no município de Dourados?

7) Na sua percepção, como avalia a formação e o perfil dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional efetivos?

8) Como você avalia as condições de trabalho dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional na Rede Municipal de Ensino de Dourados?

9) Atualmente, qual é o percentual de professores de apoio efetivos e contratados, na Rede Municipal de Ensino de Dourados?

10) Na sua perspectiva, quais são os maiores desafios para o serviço de Professor de Apoio Pedagógico Educacional na política municipal de inclusão escolar, na atual conjuntura?

11) Há propostas para a modificação do cargo público e/ou ampliação do número de vagas?

Obrigada por contribuir com a pesquisa!

Apêndice H – Roteiro de Entrevista – PresiSIMTED

Prezado,

Você está participando da pesquisa intitulada **“Sou ou não sou professor? Eis a questão do Professor de Apoio Pedagógico Educacional”**. Esta pesquisa busca analisar as identidades dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional da Rede Municipal de Ensino de Dourados, Mato Grosso do Sul.

Acreditamos que, enquanto Presidente do Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados – SIMTED, sua contribuição terá uma grande relevância nesse processo investigativo.

Desta forma, contamos com a sua disponibilidade para compartilhar conosco algumas informações sobre a atuação sindical que certamente contribuirão para o conhecimento e, quiçá, o aperfeiçoamento do serviço na Rede Municipal de Ensino de Dourados e no país.

Nos comprometemos, posteriormente, a realizar uma devolutiva sobre os resultados gerais desta pesquisa.

Gostaríamos de pedir permissão para gravar nossa conversa e caso você não tenha acesso no momento às informações solicitadas, basta nos informar.

Podemos começar?

1) Gostaria que contextualizasse, brevemente, a sua chegada ao posto de dirigente sindical.

2) De quais formas você participou do processo político de criação do cargo de Professor de Apoio Pedagógico Educacional na rede municipal de ensino de Dourados?

3) Quais grupos ou instituições participaram do processo político de criação do cargo de Professor de Apoio Pedagógico Educacional na rede municipal de ensino de Dourados? Como se deu a participação/contribuição desses grupos ou instituições na criação do cargo de Professor de Apoio Pedagógico Educacional?

4) Como você avalia a realização de um concurso público para professor de apoio, na política municipal de inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial?

5) Acredita que o cargo apresenta problemas na forma como foi estabelecido?

6) Como você entende o papel do professor de apoio no processo de inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial no município de Dourados?

7) Na sua percepção, como avalia a formação e o perfil dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional efetivos?

8) Como você avalia as condições de trabalho dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional na rede municipal de ensino de Dourados?

9) Qual é o percentual de Professores de Apoio Pedagógico Educacional sindicalizados, atualmente?

10) Na sua perspectiva, quais são os maiores desafios para o serviço de Professor de Apoio Pedagógico Educacional na política municipal de inclusão escolar, na atual conjuntura?

11) Qual é a atual conjuntura? Há algum encaminhamento, diante dos desafios constatados?

Obrigada por contribuir com a pesquisa!

Apêndice I – Roteiro de Entrevista – RepSIMTED

Prezado,

Você está participando da pesquisa intitulada **“Sou ou não sou professor? Eis a questão do Professor de Apoio Pedagógico Educacional”**. Esta pesquisa busca analisar as identidades dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional da rede municipal de ensino de Dourados, Mato Grosso do Sul.

Acreditamos que, pela posição que você ocupa no Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados – SIMTED, sua contribuição terá uma grande relevância nesse processo investigativo.

Desta forma, contamos com a sua disponibilidade para compartilhar conosco algumas informações sobre a atuação sindical que certamente contribuirão para o conhecimento e, quiçá, o aperfeiçoamento do serviço na rede municipal de ensino de Dourados e no país.

Nos comprometemos, posteriormente, a realizar uma devolutiva sobre os resultados gerais desta pesquisa.

Gostaríamos de pedir permissão para gravar nossa conversa e caso você não tenha acesso no momento às informações solicitadas, basta nos informar.

Podemos começar?

- 1) Qual é o seu cargo/função no SIMTED e há quanto tempo exerce essa função?
- 2) Quais motivos levaram o município de Dourados a realizar concurso para Professores de Apoio Pedagógico Educacional, no ano de 2023?
- 3) Como você avalia a realização de um concurso público para professor de apoio, na política municipal de inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial?
- 4) Como se deu a sua participação no processo político de criação do cargo de Professor de Apoio Pedagógico Educacional na rede municipal de ensino de Dourados?
- 5) Como o SIMTED se articulou com outros grupos ou instituições para debater o cargo efetivo de Professor de Apoio Pedagógico Educacional?
- 6) Como foi(ram) elaborada(s) a(s) proposta(s) apresentada(s) pelo SIMTED à gestão municipal, no processo de constituição do cargo de Professor de Apoio Pedagógico Educacional?
- 7) Como você entende o papel do professor de apoio no processo de inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial no município de Dourados?

8) Atualmente, a rede municipal de ensino de Dourados conta com quantos professores de apoio, entre concursados e contratados temporariamente?

9) Houve pedidos de exoneração do cargo efetivo (concurso) para Professor de Apoio Pedagógico Educacional? Em caso afirmativo, sabe informar quantos pedidos até o momento e quais as suspeitas para esta ocorrência?

10) Na sua percepção, como avalia a formação e o perfil dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional?

11) Como você avalia as condições de trabalho dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional na rede municipal de ensino de Dourados?

12) Quais principais demandas e/ou desafios foram identificados pelo SIMTED na atuação dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional efetivos?

13) Como o SIMTED tem atuado diante das demandas atuais relacionadas aos Professores de Apoio Pedagógico Educacional efetivos?

Obrigada por contribuir com a pesquisa!

Apêndice J – Roteiro de Entrevista – RepSEMED

Prezado,

Você está participando da pesquisa intitulada **“Sou ou não sou professor? Eis a questão do Professor de Apoio Pedagógico Educacional”**. Esta pesquisa busca analisar as identidades dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional da rede municipal de ensino de Dourados, Mato Grosso do Sul.

Acreditamos que, pela posição que você ocupa no contexto educacional municipal, sua contribuição terá uma grande relevância nesse processo investigativo.

Desta forma, contamos com a sua disponibilidade para compartilhar conosco algumas informações sobre a gestão educacional que certamente contribuirão para o conhecimento e, quiçá, o aperfeiçoamento do serviço na rede municipal de ensino de Dourados e no país.

Nos comprometemos, posteriormente, a realizar uma devolutiva sobre os resultados gerais desta pesquisa.

Gostaríamos de pedir permissão para gravar nossa conversa e caso você não tenha acesso no momento às informações solicitadas, basta nos informar.

Podemos começar?

1) Qual é o seu cargo/função na Secretaria Municipal de Educação e há quanto tempo exerce essa função?

2) Quais motivos levaram o município de Dourados a realizar concurso para Professores de Apoio Pedagógico Educacional, no ano de 2023?

3) Como você avalia a realização de um concurso público para professor de apoio, na política municipal de inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial?

4) Como se deu a sua participação no processo político de criação do cargo de Professor de Apoio Pedagógico Educacional na rede municipal de ensino de Dourados?

5) Como a gestão municipal se articulou com a comunidade interessada, antes da aprovação da Lei Complementar n. 456/2023?

6) Como foi pensado o desenvolvimento das atividades desses professores de apoio, considerando a jornada de trabalho e as atribuições previstas no projeto de lei do Poder Executivo, que deu origem à Lei Complementar n. 456/2023, que criou o cargo efetivo de Professor de Apoio Pedagógico Educacional?

7) Como você entende o papel do professor de apoio no processo de inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial no município de Dourados?

8) Atualmente, a rede municipal de ensino de Dourados conta com quantos professores de apoio, entre concursados e contratados temporariamente?

9) Houve pedidos de exoneração do cargo efetivo (concurso) para Professor de Apoio Pedagógico Educacional? Em caso afirmativo, sabe informar quantos pedidos até o momento e quais as suspeitas para esta ocorrência?

10) Na sua percepção, como avalia a formação e o perfil dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional efetivos?

11) Como você avalia as condições de trabalho dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional na rede municipal de ensino de Dourados?

12) Quais principais demandas e/ou desafios foram identificados pela Secretaria Municipal de Educação na atuação dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional efetivos?

13) Como a gestão educacional tem atuado diante das demandas atuais relacionadas aos Professores de Apoio Pedagógico Educacional efetivos?

Obrigada por contribuir com a pesquisa!

Apêndice K – TCLE Professor de Apoio Pedagógico Educacional – Questionário

1 de 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Sou ou não sou professor? Eis a questão do Professor de Apoio Pedagógico Especializado**, coordenada pela doutoranda Camila da Silva Teixeira Agrelos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, sob a orientação do Prof. Dr. Washington Cesar Shoití Nozu.

Esta pesquisa tem como foco analisar a produção da identidade profissional do Professor de Apoio Pedagógico Especializado na atuação da política de inclusão escolar do município de Dourados - MS.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivos: perscrutar a constituição teórico-histórico do professor de apoio no Brasil e no município de Dourados – MS; descrever a formação, a experiência e as condições de trabalho de Professores de Apoio Pedagógico Especializado no município de Dourados – MS; problematizar os discursos que produzem a identidade profissional de Professores de Apoio Pedagógico Especializado no município de Dourados – MS.

A participação do(a) Sr.(a) nessa pesquisa é voluntária, não havendo qualquer valor econômico ou vantagem a receber ou a pagar. Assim, o(a) Sr.(a) tem plena liberdade para se recusar a participar da presente pesquisa e/ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa, sem qualquer prejuízo ou penalidade. Destaca-se que, sempre que o(a) Sr.(a) necessitar, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio dos contatos, indicados neste documento, da pesquisadora, de seu orientador e/ou do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Ainda, é garantido que, em nenhum momento, seu nome, a sua imagem ou a sua voz serão divulgados, no intuito de resguardar a sua intimidade. Todavia, considerando a posição que ocupa no Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados – SIMTED e que, para atendimento dos propósitos da pesquisa, a rede municipal de ensino será identificada nas produções acadêmicas dela decorrentes, não será possível garantir seu anonimato. Assim, ao aceitar participar da pesquisa, deve estar ciente de que os pesquisadores adotarão todas as medidas possíveis para evitar constrangimentos e exposição desnecessária, mas, não podem impedir sua identificação.

Caso haja o seu consentimento em participar da pesquisa, será realizada uma entrevista com o(a) Sr.(a), com duração de cerca de 01 hora, com o intuito de levantar informações sobre a atuação sindical na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. O local e o horário de realização da entrevista serão decididos com o(a) Sr.(a), de forma a minimizar incômodos às suas atividades cotidianas e profissionais. Caso haja despesas decorrentes da realização da entrevista, estas serão cobertas pelos pesquisadores.

A participação nessa pesquisa, dada sua natureza e os procedimentos envolvidos, não traz potenciais riscos à sua integridade e dignidade. Mesmo assim, caso haja durante a participação algum desconforto, o(a) Sr.(a) tem o direito de não responder as perguntas que ocasionem algum constrangimento, bem como solicitar, a qualquer momento, a interrupção imediata da entrevista.

Em caso de eventuais danos causados em decorrência da pesquisa, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora, o seu orientador e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), visando a resolução do impasse. Além disso, caso se sinta lesionado(a), o(a) Sr.(a) tem o direito de acessar a via judicial, com o intuito de procurar as medidas legais cabíveis.

Rubrica do(a) Participante

Documento assinado digitalmente
 CAMILA DA SILVA TEIXEIRA AGRELOS
Data: 28/10/2024 18:39:07-0309
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Rubrica do Pesquisador

acadêmico, tais como artigos de periódicos, livros/capítulos, trabalhos em eventos científicos, com garantia de preservação de seu anonimato e de sua privacidade.

Além das publicações científicas, de caráter público, a pesquisadora e seu orientador asseguram que o(a) Sr.(a) terá acesso aos resultados da pesquisa mediante formação, palestra ou outra forma de compartilhamento de preferência da Secretaria Municipal de Ensino do município de Dourados-MS e/ou do Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados – SIMTED, agendada especificamente para tal fim, com o objetivo de contribuir para as ações político-pedagógicas destinadas à inclusão de estudantes considerados Público da Educação Especial (PEE).

Esperamos que a pesquisa possa beneficiar a Rede Municipal de Ensino, contribuindo com o conhecimento produzido e a formação dos profissionais envolvidos no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no contexto do município de Dourados.

Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma dúvida sobre as questões éticas dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizado na Rua Melvin Jones, 940, Jardim América, CEP: 79803-010, Dourados-MS, Telefone: (67) 3410-2853. E-mail: cep@ufgd.edu.br.

O CEP/UFGD é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UFGD tem por finalidade fazer cumprir os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, em observância ao item VII. 02, da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e demais diretrizes e normas regulamentadoras vigentes (Resoluções CNS nº 240/97, nº 370/07, 510/16 e Norma Operacional nº 001/2013/CNS).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar dessa pesquisa. Portanto, se o(a) Sr.(a) concordar, preencha, por favor, em duas (02) vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. Para sua segurança, o(a) Sr.(a) receberá uma (01) cópia deste termo.

Documento assinado digitalmente
gov.br CAMILA DA SILVA TEIXEIRA AGRELOS
Data: 28/10/2024 18:33:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Camila da Silva Teixeira Agrelos (Pesquisadora)
Telefone: [REDACTED] - E-mail: camilateixeira@ufgd.edu.br

Prof. Washington Cesar Shoiti Nozu (Orientador)
Telefone: [REDACTED] - E-mail: WashingtonNozu@ufgd.edu.br

Documento assinado digitalmente
gov.br WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU
Data: 28/10/2024 21:43:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Rubrica do(a) Participante

Rubrica do Pesquisador

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
portador(a) do CPF nº _____, residente na

telefone _____, ciente do que me foi exposto no Termo de
Consentimento Livre e Esclarecido, declaro para os devidos fins o meu interesse em
participar, voluntariamente, da pesquisa **Sou ou não sou professor? Eis a questão do
Professor de Apoio Pedagógico Especializado.**

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) Participante

Rubrica do(a) Participante

Documento assinado digitalmente
 CAMILA DA SILVA TEIXEIRA AGRELOS
Data: 28/10/2024 18:36:28-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Rubrica do Pesquisador

Apêndice L – Questionário Fechado

Prezado,

Você está participando da pesquisa intitulada “**Sou ou não sou professor? Eis a questão do Professor de Apoio Pedagógico Educacional**”. Esta pesquisa busca analisar a produção da identidade profissional do Professor de Apoio Pedagógico Educacional na atuação da política de inclusão escolar do Município de Dourados, Mato Grosso do Sul.

Acreditamos que você, como Professor de Apoio Pedagógico Educacional efetivo, será de fundamental contribuição para concretização dos objetivos dessa pesquisa. Desta forma, contamos com a sua disponibilidade para compartilhar conosco algumas informações sobre a sua formação, experiência profissional e condições de trabalho, que certamente contribuirão para o conhecimento e, quiçá, o aperfeiçoamento do serviço na Rede Municipal de Ensino e no país.

As questões relacionadas neste questionário visam apenas à coleta de informações gerais sobre os Professores de Apoio Pedagógico Educacional da Rede Municipal de Ensino de Dourados, sem qualquer propósito de identificação dos respondentes. Neste sentido, salientamos que sua identidade será mantida em sigilo e que, neste questionário, não será solicitada qualquer informação que possibilite a identificação pessoal nem do local em que está lotado. De todo modo, sinta-se à vontade para não responder qualquer questionamento que lhe cause constrangimento ou receio de ser identificado.

Antes de começarmos, esclarecemos que você pode marcar mais de uma alternativa de resposta, quando for necessário. Vamos lá?

- 1) Qual é a sua formação inicial (graduação)?
☐ Pedagogia / ☐ Educação Especial / ☐ Normal Superior / ☐ Outra
Licenciatura
- 2) Seu curso de graduação se deu em qual modalidade de ensino?
☐ Presencial / ☐ Semipresencial / ☐ A Distância
- 3) Qual a especialidade do seu curso de pós-graduação *Lato Sensu* (especialização) na área de Educação Especial?

- ☐ Educação Especial (genérico)
- ☐ Atendimento Educacional Especializado (genérico)
- ☐ Deficiência Específica (física, intelectual, visual, auditiva e/ou múltipla)
- ☐ Transtorno do Espectro do Autismo
- ☐ Altas Habilidades e/ou Superdotação
- ☐ Outra Área da Educação Especial

4) Seu curso de pós-graduação *Lato Sensu* (especialização) na área de Educação Especial se deu em qual modalidade de ensino?

- ☐ Presencial / ☐ Semipresencial / ☐ A Distância

5) Seu curso de graduação e/ou pós-graduação exigiu a realização de estágio em Educação Especial?

- ☐ Sim / ☐ Não

6) Você possui titulação em outros níveis de pós-graduação (*Stricto Sensu*), na área da Educação?

- ☐ Mestrado / ☐ Doutorado / ☐ Não

7) Você exerce outro cargo público efetivo?

- ☐ Sim / ☐ Não

8) Há quanto tempo você trabalha como professor?

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ Entre 1 e 5 anos
- ☐ Entre 6 e 10 anos
- ☐ Mais de 10 anos

9) Antes de assumir o concurso para Professor de Apoio Pedagógico Educacional, você já tinha experiência na Educação Especial?

- ☐ Não
- ☐ Sim - Menos de 1 ano
- ☐ Sim - Entre 1 e 5 anos
- ☐ Sim - Entre 6 e 10 anos

☐ Sim - Mais de 10 anos

10) Na sua opinião, o(s) aluno(s) público da Educação Especial por você atendido(s) demanda(m) qual tipo de apoio em sala de aula?

☐ Pedagógico e de Cuidado

☐ Somente Pedagógico

☐ Somente de Cuidado

☐ Outro

☐ Nenhum

11) Sente-se qualificado para o exercício da função de Professor de Apoio Pedagógico Educacional?

☐ Sim / ☐ Não / ☐ Em Partes

12) Para você, suas atribuições, enquanto Professor de Apoio Pedagógico Educacional, estão claras?

☐ Sim / ☐ Não / ☐ Em Partes

13) Acredita que suas atribuições, enquanto Professor de Apoio Pedagógico Educacional, estão claras para os demais profissionais da escola?

☐ Sim / ☐ Não / ☐ Em Partes

14) Enquanto Professor de Apoio Pedagógico Educacional, quais atividades você realiza?

☐ Somente Atividades Pedagógicas / ☐ Somente Atividades de Cuidado / ☐ Ambas

15) Você entende que as atividades que desempenha exigem planejamento?

☐ Sim / ☐ Não

16) Há tempo disponível, em sua jornada, para articulação do trabalho com os demais professores da turma?

☐ Sim / ☐ Não

17) Como você avalia a carga horária de 20 horas semanais para o desempenho das suas atividades?

☐ Suficiente / ☐ Insuficiente / ☐ Prefiro Não Responder

Agradecemos a sua participação e contribuição com a pesquisa acadêmica.

Apêndice M – TCLE Professor de Apoio Pedagógico Educacional – Entrevista

1 de 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Sou ou não sou professor? Eis a questão do Professor de Apoio Pedagógico Especializado**, coordenada pela doutoranda Camila da Silva Teixeira Agrelos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, sob a orientação do Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu.

Esta pesquisa tem como foco analisar a produção da identidade profissional do Professor de Apoio Pedagógico Especializado na atuação da política de inclusão escolar do município de Dourados - MS.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivos: perscrutar a constituição teórico-histórico do professor de apoio no Brasil e no município de Dourados – MS; descrever a formação, a experiência e as condições de trabalho de Professores de Apoio Pedagógico Especializado no município de Dourados – MS; problematizar os discursos que produzem a identidade profissional de Professores de Apoio Pedagógico Especializado no município de Dourados – MS.

A participação do(a) Sr.(a) nessa pesquisa é voluntária, não havendo qualquer valor econômico ou vantagem a receber ou a pagar. Assim, o(a) Sr.(a) tem plena liberdade para se recusar a participar da presente pesquisa e/ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa, sem qualquer prejuízo ou penalidade. Destaca-se que, sempre que o(a) Sr.(a) necessitar, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio dos contatos, indicados neste documento, da pesquisadora, de seu orientador e/ou do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Ainda, é garantido o sigilo e o anonimato do(a) Sr.(a), visando assegurar a confidencialidade das informações, da sua privacidade e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz. Desta forma, em nenhum momento será solicitada qualquer informação que possibilite a identificação do seu nome e do seu local de trabalho. O seu nome, a sua imagem ou a sua voz não serão divulgados, em momento algum, e, após a conclusão da pesquisa, os dados coletados por ocasião da sua participação serão descartados.

Caso haja o seu consentimento em participar da pesquisa, será realizada uma entrevista com o(a) Sr.(a), com duração de cerca de 01 hora, com o intuito de levantar informações sobre sua formação, experiência e condições de trabalho, enquanto Professor(a) de Apoio Pedagógico Especializado, na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. O local e o horário de realização da entrevista serão decididos com o(a) Sr.(a), de forma a minimizar incômodos às suas atividades cotidianas e profissionais. Caso haja despesas decorrentes da realização da entrevista, estas serão cobertas pelos pesquisadores.

A participação nessa pesquisa, dada sua natureza e os procedimentos envolvidos, não traz potenciais riscos à sua integridade e dignidade. Mesmo assim, caso haja durante a participação algum desconforto, o(a) Sr.(a) tem o direito de não responder as perguntas que ocasionem algum constrangimento, bem como solicitar, a qualquer momento, a interrupção imediata da entrevista.

Em caso de eventuais danos causados em decorrência da pesquisa, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora, o seu orientador e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), visando a resolução do impasse. Além disso, caso se sinta lesionado(a), o(a) Sr.(a) tem o direito de acessar a via judicial, com o intuito de procurar as medidas legais cabíveis.

Ainda, solicitamos a sua permissão, manifestada com a assinatura deste documento, para que as informações obtidas com a entrevista possam ser publicadas no meio acadêmico,

Rubrica do(a) Participante

Documento assinado digitalmente
 CAMILA DA SILVA TEIXEIRA AGRELOS
 Data: 28/10/2024 17:42:38-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Rubrica do Pesquisador

tais como artigos de periódicos, livros/capítulos, trabalhos em eventos científicos, com garantia de preservação de seu anonimato e de sua privacidade.

Além das publicações científicas, de caráter público, a pesquisadora e seu orientador asseguram que o(a) Sr.(a) terá acesso aos resultados da pesquisa mediante formação, palestra ou outra forma de compartilhamento de preferência da Secretaria Municipal de Ensino do município de Dourados-MS e/ou do Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados – SIMTED, agendada especificamente para tal fim, com o objetivo de contribuir para as ações político-pedagógicas destinadas à inclusão de estudantes considerados Público da Educação Especial (PEE).

Esperamos que a pesquisa possa beneficiar a Rede Municipal de Ensino, contribuindo com o conhecimento produzido e a formação dos profissionais envolvidos no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no contexto do município de Dourados.

Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma dúvida sobre as questões éticas dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizado na Rua Melvin Jones, 940, Jardim América, CEP: 79803-010, Dourados-MS, Telefone: (67) 3410-2853. E-mail: cep@ufgd.edu.br.

O CEP/UFGD é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UFGD tem por finalidade fazer cumprir os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, em observância ao item VII. 02, da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e demais diretrizes e normas regulamentadoras vigentes (Resoluções CNS nº 240/97, nº 370/07, 510/16 e Norma Operacional nº 001/2013/CNS).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar dessa pesquisa. Portanto, se o(a) Sr.(a) concordar, preencha, por favor, em duas (02) vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. Para sua segurança, o(a) Sr.(a) receberá uma (01) cópia deste termo.

Documento assinado digitalmente
 CAMILA DA SILVA TEIXEIRA AGRELOS
Data: 28/10/2024 17:34:21-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Camila da Silva Teixeira Agrelos (Pesquisadora)
Telefone: [REDACTED] - E-mail: camilateixeira@ufgd.edu.br

Prof. Washington Cesar Shoití Nozu (Orientador)
Telefone: [REDACTED] - E-mail: WashingtonNozu@ufgd.edu.br

Documento assinado digitalmente
 WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU
Data: 28/10/2024 17:55:14-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Rubrica do(a) Participante

Rubrica do Pesquisador

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,

_____,
portador(a) do CPF nº _____, residente na _____,telefone _____, ciente do que me foi exposto no Termo de
Consentimento Livre e Esclarecido, declaro para os devidos fins o meu interesse em participar,
voluntariamente, da pesquisa **Sou ou não sou professor? Eis a questão do Professor de Apoio
Pedagógico Especializado.**

_____, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do(a) Participante

Rubrica do(a) Participante

Documento assinado digitalmente
 CAMILA DA SILVA TEIXEIRA AGRELOS
Data: 28/10/2024 17:37:47 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Rubrica do Pesquisador

Apêndice N – Roteiro de Entrevista – Professor de Apoio Pedagógico Educacional

Prezado,

Você está participando da pesquisa intitulada **“Sou ou não sou professor? Eis a questão do Professor de Apoio Pedagógico Educacional”**. Esta pesquisa busca analisar as identidades dos Professores de Apoio Pedagógico Educacional da rede municipal de ensino de Dourados, Mato Grosso do Sul.

Acreditamos que você, como Professor de Apoio Pedagógico Educacional efetivo, será de fundamental contribuição para concretização dos objetivos dessa pesquisa. Desta forma, contamos com a sua disponibilidade para compartilhar conosco algumas informações sobre a sua formação, experiência profissional e condições de trabalho, que certamente contribuirão para o conhecimento e, quiçá, o aperfeiçoamento do serviço na rede municipal de ensino de Dourados e no país.

Nos comprometemos, posteriormente, a realizar uma devolutiva sobre os resultados gerais desta pesquisa.

Gostaria de pedir permissão para gravar nossa conversa e saliento que sua identidade será mantida em sigilo e que não será solicitada qualquer informação que possibilite a identificação do local em que está lotado.

Podemos começar?

1) Conte-me um pouco sobre sua formação inicial (graduação) e continuada (pós-graduação e outros cursos de aperfeiçoamento/extensão)?

2) Há quanto tempo você trabalha como professor?

3) O que te motivou a se especializar na área de Educação Especial?

4) Você já tinha experiência na Educação Especial, antes de assumir o concurso?

Conte-me um pouco sobre sua trajetória na área de Educação Especial.

5) Você acompanhou e/ou participou de alguma forma do processo de criação do cargo efetivo de Professor de Apoio Pedagógico Educacional, na rede municipal de ensino de Dourados? Caso afirmativo, conte-me um pouco como você acompanhou/participou deste processo?

6) O que te motivou a concorrer à vaga do concurso público para Professor de Apoio Pedagógico Educacional?

- 7) Atualmente, quantos alunos você apoia em sala de aula? Em qual(is) categoria(s) de público da Educação Especial ele(s) se enquadra(m)?
- 8) Que tipo de apoio os alunos que atende demandam?
- 9) Como você se sente diante do trabalho com as necessidades específicas deste(s) aluno(s)?
- 10) Poderia resumir, brevemente, a dinâmica do seu trabalho e as atividades que desenvolve como Professor de Apoio Pedagógico Educacional?
- 11) Como você avalia a jornada de trabalho do seu cargo em relação às funções que desempenha?
- 12) Como você entende seu papel na aprendizagem do(s) aluno(s) que apoia?
- 13) Para você, o que significa atuar como mediador nas atividades pedagógicas, tal como consta na descrição do seu cargo?
- 14) Em sua opinião, como os demais professores e profissionais da escola compreendem seu papel em sala de aula?
- 15) Qual é a sua percepção do tratamento dado aos professores de apoio pela gestão e pela comunidade escolar, em comparação com os demais professores? Se diferente, a que atribuí esse tratamento?
- 16) Como você entende o papel do professor de apoio no processo de inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial?
- 17) Tal como é realizado hoje na rede municipal de ensino de Dourados, de quais maneiras você acredita que o trabalho de professor de apoio tem contribuído para a inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial?

Obrigada por contribuir com a pesquisa!

Anexo - Mensagem de Projeto de Lei Complementar n.º 02/23

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS



Dourados, 14 de fevereiro de 2023.

FOLHA n.º 01 p

MENSAGEM DE PROJETO DE LEI COMPLEMENTAR N.º 02/23-PGM

Ao Excelentíssimo Senhor

Laudir Antonio Munaretto

MD. Presidente da Câmara Municipal

Dourados-MS

Câmara Municipal de Dourados

Protocolo N.º 005

Data 23/02/2023

Hora 14:15

Juliana
Assinatura

Senhor Presidente.

Eméritos Vereadores.

Encaminha-se para apreciação e deliberação desse Colendo Parlamento Municipal o Projeto de Lei anexo que altera dispositivos na Lei Complementar n.º 118 de 31 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados - MS e dá outras providências, para adequar, no quadro de docentes do Município, o cargo e atribuições de professor para educação especial.

Ocorre que as atribuições dos 250 cargos indicados na lei, ainda não lotados, estão desatualizadas, posto que a o texto legal data de 2007. Considerando que o Município pretende neste semestre finalizar os trâmites legais e administrativos para a realização de concurso público para lotação dos referidos cargos efetivos, imprescindível a adequação da lei às conformidades atuais da educação especial para crianças e jovens com necessidades pedagógicas especiais, a serem supridas por profissionais devidamente habilitados, em sala de aula conjuntamente com o professor titular.

Ante ao exposto, mais uma vez, contando com o apoio e a parceria dos senhores Vereadores nas questões de relevância dos servidores

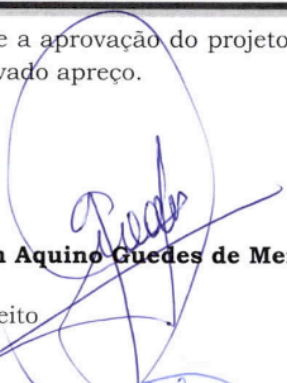
[Assinatura]

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS



públicos, espera-se a aprovação do projeto, expressando protestos de distinta consideração e elevado apreço.

FOLHA nº 02


Alan Aquino Guedes de Mendonça

Prefeito


Paulo César Nunes da Silva

Procurador Geral do Município