



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA JOSÉ SANTOS RABELO

**TRABALHO DOCENTE DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Belém

2023

MARIA JOSÉ SANTOS RABELO

**TRABALHO DOCENTE DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação Interinstitucional - Universidade Federal do Pará/Universidade Estadual do Maranhão como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Arlete Maria Monte de Camargo.

Belém

2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

R114t Rabelo, Maria José Santos.
Trabalho docente do 1º ao 5º ano do ensino fundamental no
processo de inclusão escolar / Maria José Santos Rabelo. — 2023.
232 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2023.

1. Trabalho docente. 2. Condições de trabalho. 3. Processo
de inclusão de alunos com deficiência. 4. Intensificação. 5.
Revisão integrativa. I. Título.

CDD 371.9046

MARIA JOSÉ SANTOS RABELO

**TRABALHO DOCENTE DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação Interinstitucional - Universidade Federal do Pará/Universidade Estadual do Maranhão como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Arlete Maria Monte de Camargo (Orientadora)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Dr.^a Sônia Lopes Victor

Doutora em Educação
Universidade Federal do Espírito Santos (UFES)

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Cunha Duarte

Doutora em Educação
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira

Doutora em Psicologia
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães

Doutor em Educação
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Dedico este trabalho às professoras e aos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que, em sua rotina diária de trabalho, iniciam o processo de leitura e escrita de histórias de vidas e resistem às adversidades que lhes são impostas pela sociedade.

AGRADECIMENTOS

Nos caminhos que trilhamos em nossa vida nunca o fazemos sozinhos, sempre há quem nos acolha, apoie e oriente. Assim, nesse percurso dedicado aos estudos realizados no doutoramento em Educação, agradeço o imenso amor que Deus a mim dedica.

Aos meus pais (*in memoriam*), Ary Padilha Rabelo e Maria Lúcia Santos Rabelo, por tudo que me concederam e, com certeza, hoje aplaudem as minhas conquistas.

A meus filhos, Rafael, Isadora e Thais Rabelo Aroucha e aos meus genros, por todo apoio nessa jornada que seguirá dando frutos para outras que virão. Aos meus nº 1, Marina (neta) e Arthur (neto), pelos momentos de alegrias e descontração nessa fase, e a Murilo que, ao chegar, terá meu tempo mais disponível.

À Universidade Estadual do Maranhão (Uema), com destaque ao empenho de todos os setores envolvidos, pela oportunidade de poder realizar a formação em nível de Doutorado pelo convênio Doutorado Interinstitucional (DINTER) com a Universidade Federal do Pará, intermediado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFGA). Aos colegas professores do Departamento de Educação (Cecen/Uema), pelas decisões tomadas e que muito contribuíram para a finalização desta etapa acadêmica.

A todos e todas que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/ICED/UFGA). Aos professores e as professoras, pela troca de conhecimentos em sala de aula e pela atenção, apoio e cuidados despendidos a nós, discentes do Dinter, bem como aos funcionários da Secretaria do Programa. Aos colegas de turma e do Dinter, pela amizade, companheirismo e desafios que todos nós vencemos.

A minha orientadora, Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo, pelo convívio, pelos grandiosos conhecimentos adquiridos e partilhados e, acima de tudo, pela pessoa humana que é, sempre nos fortalecendo a cada desafio ou barreira e acreditando que seríamos capazes de corresponder. O meu muito obrigada, Arlete.

Ao grupo de colegas e amigos orientandos da Profa. Arlete: Mary Ellen, Mary Jose, Gabriela Milenka, Ana Cláudia, Eduarda, Glenda e Flávio, meu eterno apreço e gratidão por todos os momentos de troca de conhecimentos e pelo grande companheirismo, incluindo-se os almoços partilhados na UFGA. Vocês terão sempre a minha gratidão.

Ao grupo do GESTRADO, em nome da Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués, pela oportunidade de conhecimentos e construção de amizades que ficarão em minha memória, no desejo de sempre nos reencontrarmos.

Aos membros da Banca Examinadora do Exame de Qualificação, pelas contribuições valiosas na construção do texto da Tese, na esperança de ter correspondido ao que me foi solicitado.

Às egressas do curso de Pedagogia Licenciatura da Uema, Campus São Luís, pela disponibilidade em participar da pesquisa e pelas valiosas contribuições, o que me permitiu chegar à conclusão do Doutorado, minha eterna gratidão e orgulho pelas professoras que se tornaram.

À Profa. Elisabeth Soares, pelo empenho e dedicação despendidos na revisão do texto da Tese.

E a todas aquelas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que chegasse até a finalização deste estudo, incluindo familiares e amigos.

[...] a escola [...] como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo.

Tardif e Lessard

RESUMO

Pesquisa sobre Trabalho docente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no processo de inclusão escolar, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), na Linha Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas. O estudo partiu do questionamento: “Como as condições de trabalho docente do 1º ao 5º ano interferem no processo de inclusão de alunos com deficiência na classe comum?” Diante do questionamento, ficou definido o seguinte objeto de estudo: condições de trabalho e intensificação do trabalho docente no processo de inclusão escolar. Para tanto, foi estabelecido como objetivo geral: Analisar o trabalho docente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, considerando as condições de trabalho docente presentes em escolas da rede pública na efetivação do processo de inclusão de alunos com deficiência. Mediante tal proposição, foram traçados os seguintes objetivos específicos: Fazer o levantamento, em Teses e Dissertações, dos estudos desenvolvidos sobre trabalho docente e alunos com deficiência utilizando a metodologia Revisão integrativa; Caracterizar o trabalho docente e o processo de inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns do ensino de 1º ao 5º ano; Identificar as condições de trabalho docente no ensino de 1º ao 5º ano nas classes comuns e sua interferência no trabalho docente no processo de inclusão de alunos com deficiência; e Relacionar as condições e natureza do trabalho docente do 1º ao 5º ano frente à intensificação do trabalho do professor. Levantaram-se as seguintes hipóteses: A implementação do processo de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino exige maior demanda dos professores das classes comuns, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, haja vista tarefas que não lhes eram atribuídas anteriormente; e As condições de trabalho (física, material e meios de realização das atividades, entre outros apoios) do professor nas classes comuns do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, interferem em seu trabalho e, conseqüentemente, no seu desempenho profissional, para que atendam às especificidades do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, podendo gerar uma intensificação desse trabalho. A abordagem investigativa utilizada foi a Qualitativa. Os participantes da pesquisa foram egressos do Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual do Maranhão, Campus São Luís. Como procedimentos adotou-se a pesquisa bibliográfica, a análise de documentos e a pesquisa empírica, por meio de questionário para seleção dos participantes com perguntas abertas e fechadas e de entrevista semiestruturada com os participantes selecionados. No tratamento e análise dos dados, numa abordagem qualitativa, fez-se uso do método Análise de Conteúdo. Aponta-se como resultado que os objetivos propostos foram alcançados por concluir-se haver forte influência das condições de trabalho na efetivação das atividades docentes que fazem parte das classes de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, conforme revelado nos dados levantados nas entrevistas com os egressos participantes deste estudo.

Palavras-chave: Trabalho docente. Condições de trabalho. Processo de inclusão de alunos com deficiência. Intensificação. Revisão integrativa.

ABSTRACT

Research on the teaching work from 1st to 5th grade of Elementary Education in the school inclusion process was conducted within the Doctorate in Education at the Federal University of Para (UFPA), as part of the Postgraduate Program in Education. The study started from the question: "How do the conditions of teaching work from the 1st to the 5th year interfere in the process of inclusion of students with disabilities in the common class?" In view of the questioning, the following object of study was defined: working conditions and intensification of teaching work in the process of school inclusion. To accomplish this, the general objective was established: To analyze the teaching work of the 1st to the 5th year of Elementary School, considering the conditions of teaching work present in public schools in the effectiveness of the process of inclusion of students with disabilities. Through this proposition, the following specific objectives were outlined: To make the survey, in Theses and Dissertations, of the studies developed on teaching work and students with disabilities using the Integrative Review methodology; Characterize the teaching work and the process of inclusion of students with disabilities in the common classes of teaching from 1st to 5th grade; Identify the conditions of teaching work in teaching from 1st to 5th grade in common classes and their interference in the teaching work in the process of inclusion of students with disabilities; and Relate the conditions and nature of the teaching work from the 1st to the 5th year in the face of the intensification of the teacher's work. The following hypotheses were raised: The implementation of the process of inclusion of students with disabilities in the regular school network requires greater demand from teachers of ordinary classes, from the 1st to the 5th year of elementary school, given tasks that were not previously assigned to them; and The working conditions (physical, material and means of carrying out the activities, among other supports) of the teacher in the common classes of the 1st to the 5th year of Elementary School, interfere in their work and, consequently, in their professional performance, so that they meet the specificities of the process of school inclusion of students with disabilities, which can generate an intensification of this work. The investigative approach used was Qualitative. The research participants were graduates of the Pedagogy Course, Center for Education, Exact and Natural Sciences of the State University of Maranhão, São Luís Campus. As procedures, bibliographic research, document analysis and empirical research were adopted, through a questionnaire for the selection of participants with open and closed questions and semi-structured interviews with the selected participants. In the treatment and analysis of the data, in a qualitative approach, the Content Analysis method was used. It is pointed out as a result that the proposed objectives were achieved by concluding that there is a strong influence of working conditions in the effectiveness of teaching activities that are part of the classes from 1st to 5th year of elementary school, as revealed in the data collected in the interviews with the graduates participating in this study.

Keywords: Teaching work. Working conditions. Process of inclusion of students with disabilities. Intensification. Integrative review.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tipo de produção acadêmica.....	46
Gráfico 2 - Total de produções por banco de dados	46
Gráfico 3 – Produção acadêmica por ano de publicação	47
Gráfico 4 – Produção acadêmica por Estado	50
Gráfico 5 – Produção acadêmica por Regiões do Brasil	51
Gráfico 6 – Produção acadêmica por Abordagem metodológica	55
Gráfico 7 - Concluintes do Curso de Pedagogia por ano.....	164
Gráfico 8 - Concurso para professor Semed São Luís – MA por ano de realização	165
Gráfico 9 - Especialidades do concurso para professor.....	166
Gráfico 10 – Incidência de alunos com deficiência em classe	167
Gráfico 11 – Incidência de alunos com deficiência em anos anteriores.....	167
Gráfico 12 - Participação dos egressos na pesquisa segundo interesse	168
Gráfico 13 - Seleção dos participantes conforme os critérios estabelecidos.....	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas e ações da revisão integrativa.....	33
Quadro 2 - Descritores de busca	34
Quadro 3 - Cruzamentos de busca.....	35
Quadro 4 - Egressos que atenderam aos critérios de participante da pesquisa	169
Quadro 5 - Participantes selecionados na pesquisa.....	170

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrícula Educação Especial na rede estadual 2002 a 2008.....	18
Tabela 2 - Teses e Dissertações Trabalho docente na BDTD	36
Tabela 3 - Teses e Dissertações Trabalho do professor na BDTD.....	37
Tabela 4 - Teses e Dissertações - Organização do trabalho docente na BDTD	38
Tabela 5 - Teses e Dissertações - Condições de trabalho do professor na BDTD	38
Tabela 6 - Teses e Dissertações pré-selecionadas e selecionadas na BDTD.....	39
Tabela 7 - Teses e Dissertações - Trabalho docente na Plataforma Sucupira	41
Tabela 8 - Teses e Dissertações - Trabalho do professor na Plataforma Sucupira.....	42
Tabela 9 - Teses e Dissertações - Organização do trabalho docente na Plataforma Sucupira	42
Tabela 10 - Teses e Dissertações - Condições de trabalho do professor na Plataforma Sucupira	43
Tabela 11 - Teses e dissertações pré-selecionadas e selecionadas - Plataforma Sucupira	43
Tabela 12 - Teses e Dissertações selecionadas - BDTD e Plataforma Sucupira	44
Tabela 13 – Produção acadêmica por Programa de Pós-Graduação	48
Tabela 14 - Instituições de Educação Superior/Região/Estado/Tipo de produções	49
Tabela 15 – Produção acadêmica por Tipo de pesquisa	53
Tabela 16 – Produção acadêmica por Enfoque teórico	54
Tabela 17 – Produção acadêmica por Participantes da pesquisa.....	56
Tabela 18 – Produção acadêmica por Técnica de coleta de dados	57
Tabela 19 – Produção acadêmica por <i>Lócus</i> da pesquisa	58
Tabela 20 – Produção acadêmica por Técnica de Análise dos dados.....	59
Tabela 21 – Produção acadêmica por Denominações referentes às pessoas com deficiência.	60
Tabela 22 - Categorias e subcategorias de análise das produções selecionadas.....	62
Tabela 23 – Número de egressos do curso de Pedagogia Uema no período de 2008 - 2019	161
Tabela 24 – Número de egressos do curso de Pedagogia Uema aprovados concurso 2007 .	162
Tabela 25 – Número de egressos do curso de Pedagogia Uema aprovados concurso 2017	162
Tabela 26 - Número de egressos de Pedagogia professores na rede municipal de São Luís 2023	163
Tabela 27 - Tempo de serviço dos egressos na rede municipal.....	166
Tabela 28 - Participantes da pesquisa.....	173

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AcD	Alunos com deficiência
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AI	Alunos incluídos
ANEE	Alunos com necessidades educacionais especiais
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APAEE	Alunos público-alvo da Educação Especial
ApD	Alunos portadores de deficiência
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBEC	Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCT	Centro de Ciências Tecnológicas
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Cecen	Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CTP	Condições de trabalho do professor
Deed	Diretoria de Estatística Educacionais
Defil	Departamento de Educação e Filosofia
Depe	Departamento de Educação
DOM	Diário Oficial do Município
DOU	Diário Oficial da União
DV	Deficiência visual
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão
FENAPAES	Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
FESM	Federação das Escolas Superiores do Maranhão
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBICT	Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
Inep	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSM	Instituto Nacional de Surdos-Mudos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
OTD	Organização do trabalho docente
PAES	Programa de Acesso ao Ensino Superior
PIBIC	Programa de Iniciação Científica
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNM-A	Professor Nível Médio
PNS-A	Professor Nível Superior
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROCAD	Programa de Capacitação de Docentes
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Semed	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TD	Trabalho docente
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno Espectro do Autista
TP	Trabalho do professor
UEL	Universidade Estadual de Londrina

Uema	Universidade Estadual do Maranhão
UEMASUL	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRS	Universidade do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIAPAE	Universidade Corporativa da Rede APAE
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UniCEUB	Centro de Ensino Unificado de Brasília
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNITAU	Universidade de Taubaté
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UPIAS	Union Physical Impairment Against Segregation
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 REVISÃO DA LITERATURA	32
2.1 Metodologia da Revisão Integrativa	32
2.2 Publicações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	36
2.3 Publicações Dados Abertos Capes – Plataforma Sucupira	40
2.4 Principais achados da Revisão Integrativa	45
3 TRABALHO DOCENTE DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	77
3.1 Organização e natureza da escola de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental	77
3.2 Trabalho docente e condições de trabalho do professor	98
4 INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE REGULAR DE ENSINO	117
4.1 Pessoa com Deficiência: bases teórico-metodológicas	117
4.2 Processo de Institucionalização da Educação Especial no Brasil	1366
5 CONDIÇÕES E NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE DO 1º AO 5º ANO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: resultados e discussão	158
5.1 Curso de Pedagogia – Cecen - Uema	158
5.2 Procedimento de seleção dos participantes da pesquisa: dados obtidos no questionário	160
5.2.1 Caracterização dos participantes da pesquisa	170
5.3 Resultados e discussão: dados obtidos nas entrevistas	175
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
REFERÊNCIAS	211
APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA E ACESSO ÀS INFORMAÇÕES	227
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA CECEN/UEMA	228
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	229
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA - UEMA	230

1 INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro, diante das proposições de políticas advindas do cenário internacional e da forte interferência dos princípios neoliberais, tem implementado mudanças na forma de organização da escola. Ao serem executadas, tais mudanças exercem implicações no trabalho do professor que, em sua maioria, é quem as colocará em prática visto ser o responsável pelo processo ensino-aprendizagem, pois é no interior da sala de aula que seu trabalho é realizado, e é nesse ambiente que são esperados os resultados referentes ao desenvolvimento do aluno, principalmente nos anos iniciais do processo de escolarização.

Assim sendo, o trabalho docente é um componente que contribui de maneira significativa na construção das relações sociais, uma vez que a escola é uma instituição por onde todos os indivíduos, independentemente de classe social, deverão passar, devido ao processo de escolarização ter característica social. Por conseguinte, o processo educacional está estritamente ligado à estrutura de sociedade na qual é desenvolvido, havendo nessa relação fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e ideológicos que determinarão os direcionamentos que lhe serão dados, no sentido de atender aos interesses e necessidades dessa dada sociedade.

Desde o período imperial, o nível inicial da educação escolar é denominado de primário por ser aquele que antecede aos demais que formarão todo o ciclo de formação dos indivíduos e recebe várias interferências, ao longo do processo de desenvolvimento humano. Diante da interligação dos aspectos social, político e econômico várias reformas se fizeram necessárias na forma da oferta da educação escolar e de sua organização estrutural no sentido de que os interesses dos governos brasileiros fossem atendidos, fato este que ocorre desde quando aqui se instaurou a Colônia Portuguesa.

Desse modo, as políticas educacionais oriundas de organismos internacionais que emergiram na década de 1990 são provenientes de debates acerca da educação, alicerçados em um diagnóstico realizado a nível mundial sobre a educação básica, os quais apresentaram um cenário alarmante de crianças sem acesso à escola primária e uma alta taxa de analfabetismo de adultos (Torres, 2001).

O contexto apresentado impulsionou-me a realizar a pesquisa que compõe esta Tese de Doutorado sob o título Trabalho docente no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no processo de inclusão escolar, inserida na Linha Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Essa inserção em estudos envolvendo o campo da Educação Especial partiu do exercício como professora do Ensino Médio em uma escola da rede pública estadual do Maranhão, em São Luís, que ofertava escolarização da Educação Infantil ao Ensino Médio, quando observei que, no período de 2002 a 2006, alunos com deficiência estavam frequentando a escola, matriculados na sala de aula comum.

Conforme os dados expressos na Tabela 1, obtidos em consulta aos Resultados Finais do Censo Escolar do período em referência, no *sítio* do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), pode ser constatado o número de matrículas na Educação Especial, do período citado, acrescido dos anos 2007 e 2008.

Tabela 1 - Matrícula Educação Especial na rede estadual 2002 a 2008

MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Total de matrículas em escolas estaduais	1.152	895	1.293	1.194	1.213	1.014	987
Matrículas no Ensino Fundamental	776	648	739	687	713	325	551
Matrículas no Ensino Médio	NC	NC	NC	NC	NC	99	73

Fonte: Censo Escolar Inep (2002-2008).

*NC – Não consta

Os dados coletados demonstram que, no período de 2002 a 2006, não havia registro do número específico de matrículas da Educação Especial no Ensino Médio na rede estadual, já que estavam incluídos no total de matrículas nas escolas estaduais. Esses dados só passaram a ser disponibilizados a partir do Censo Escolar de 2007, sendo denominado Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos).

Importa ressaltar que, como professora desse nível de ensino, só tomei conhecimento de que teria um aluno com deficiência intelectual, matriculado no 2º ano do Ensino Médio, ao adentrar a sala de aula. De início, já surgiram inquietações sobre como ensinar esse aluno, haja vista a carência de conhecimentos referentes ao modo de trabalhar com esse novo tipo de aluno que chegara à escola, tanto na formação inicial quanto na continuada (ofertada pela escola).

Diante do exposto, ressalto que o ingresso ou chegada de alunos da Educação Especial às classes comuns na escola do Ensino Médio despertou em mim o interesse de realizar um curso de Especialização na área da Educação Especial, no período de 2006 a 2007, o que, posteriormente, constituiu objeto de estudo - a inserção das pessoas com deficiência auditiva no mercado de trabalho – desenvolvido na Dissertação de Mestrado, no Programa de Pós-

Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão, na Linha de Pesquisa Educação Especial, no período de 2008 a 2010. Essa Dissertação gerou, há 10 anos, a publicação do livro *Deficiência, escolarização e trabalho: a pessoa com deficiência auditiva no mercado de trabalho de São Luís*, em coedição da Editora Café & Lápis e Editora Uema, com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão (FAPEMA), por meio de edital.

Dessa forma, foi possível desenvolver, no período de 2015 a 2018, como professora do então Departamento de Educação e Filosofia (Defil), hoje Departamento de Educação (Depe), Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (Cecen), Universidade Estadual do Maranhão - Campus São Luís, além da docência, outras atividades acadêmicas envolvendo alunas e alunos do Curso de Pedagogia. Essas atividades compreendem: orientação de bolsistas do Programa de Iniciação Científica (PIBIC); orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); acompanhamento de alunos no Estágio Curricular Supervisionado dos Anos Iniciais; coordenadora de projeto no Programa Residência Pedagógica/CAPES e , nas cinco escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de São Luís, nas quais foram desenvolvidas tais atividades, tive oportunidade de observar a presença de alunos com deficiência matriculados regularmente nas classes comuns e no AEE.

Nesse intervalo de tempo, em consulta aos dados do Censo Escolar, constatei que as matrículas de alunos da Educação Especial em classe comum da rede municipal foram gradativamente aumentando: em 2015, 919 matrículas; em 2016, 938; em 2017, 1.053; chegando a 1.188 em 2018.

De acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2020, conforme o Deed/Inep/MEC (Brasil, 2021), disposto na plataforma Consulta Matrícula, a rede de ensino municipal do Maranhão possuía 945.386 alunos matriculados: 510.837 correspondendo aos anos iniciais e 434.549 aos anos finais. Desse número, 28.843 pertenciam à Educação Especial, sendo 15.744 dos anos iniciais e 13.099 dos anos finais. Em relação à rede municipal de São Luís, dentro do total geral, estavam matriculados 75.782 alunos, distribuídos em 38.640 nos anos iniciais e 27.142, nos anos finais. Em relação à matrícula da Educação Especial, a rede possuía 2.351 alunos, 1.439 nos anos iniciais e os demais, 912, nos anos finais. Em relação a 2019, houve um pequeno acréscimo, correspondendo a uma diferença de 146 alunos. Os dados relativos à matrícula do ano de 2021 ainda não estavam disponíveis para consulta no Inep quando foi feita a consulta.

Desse modo, diante do contexto apresentado em relação à implantação da Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva, cabe considerar que hoje, no Brasil, nas classes comuns das escolas da rede regular de ensino, estão matriculados alunos com deficiência,

transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, como posto nos dados supracitados. E, de conformidade com os dados apontados pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2020, nas escolas da rede municipal de São Luís também estão matriculados, em classes comuns, alunos público-alvo da Educação Especial.

Assim sendo, na realização do estudo, foi tomado como ponto de partida o seguinte questionamento: “Como as condições de trabalho docente do 1º ao 5º interferem no processo de inclusão de alunos com deficiência na classe comum?” Para tanto, como objetivo geral, buscou-se Analisar o trabalho docente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, considerando as condições de trabalho docente presentes em escolas da rede pública na efetivação do processo de inclusão de alunos com deficiência. Diante dessa proposição foram traçados os seguintes objetivos específicos: Fazer o levantamento, em Teses e Dissertações, dos estudos desenvolvidos sobre trabalho docente e alunos com deficiência utilizando a metodologia Revisão Integrativa; Caracterizar o trabalho docente e o processo de inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns do ensino de 1º ao 5º ano; Identificar as condições de trabalho docente no ensino de 1º ao 5º ano nas classes comuns e sua interferência no trabalho docente no processo de inclusão de alunos com deficiência; e Relacionar as condições e natureza do trabalho docente do 1º ao 5º ano à intensificação do trabalho do professor.

Diante do questionamento sobre as condições de trabalho docente ficou definido como objeto de estudo: condições de trabalho e intensificação do trabalho docente no processo de inclusão de alunos com deficiência Nesse sentido, deve-se compreender o objeto de estudo em sua origem, aprofundar em sua raiz para entender a sua conexão com a realidade social em que está inserido, pois “[...] nenhum objeto é uma pura singularidade e nem algo absolutamente desconhecido [...]” (Tonet, 2013, p. 113). Desse modo, o objeto de estudo se constitui de uma totalidade, entendida como a articulação do conjunto de partes que o formam e conferem a ele uma unidade em pleitear mudanças nesse mundo, mas manter elementos que já faziam parte dele: esse movimento ocorre para que a História possa existir.

Na década de 1990, os debates acerca da educação foram impulsionados por diagnósticos realizados em nível mundial sobre a educação básica, oriundos de organismos internacionais os quais apresentaram um cenário alarmante de crianças sem acesso à escola primária e uma alta taxa de analfabetismo de adultos (Torres, 2001). É importante frisar que, nesse período, os países ocidentais já sofriam forte influência das proposições neoliberais, as quais, por conseguinte, interferiram nas políticas educacionais que precisariam ser implementadas naquele momento, o que exige um esforço de análise, argumentação reforçada

por Apple, Au e Gandin (2011) de que devemos conhecer os reais efeitos dessas proposições na educação nas décadas seguintes.

E, em referência à política de Educação Especial, é pertinente trazer a contribuição de Shiroma, Campos e Garcia (2005) quando pontuam que as reformas educacionais ocorridas nos Estados Unidos e Inglaterra, na década de 1980, foram desencadeadoras das reformas educacionais promovidas por vários países nas últimas décadas e tiveram a forte influência dos organismos internacionais.

Diante desse contexto, as últimas décadas do século XX constituíram um período que deu início à discussão e proposição de mudanças em referência à concepção sobre as pessoas com deficiência, gerando a promoção de políticas educacionais que pudessem garantir o seu acesso à rede regular de ensino. Tais ideias foram impulsionadas pelas contribuições advindas dos estudos realizados pelas “comunidades epistêmicas” dessa área de conhecimento, bem como das proposições provenientes de movimentos sociais organizados em prol da causa da pessoa com deficiência.

Esses movimentos foram reforçados pela apropriação do entendimento da deficiência como uma construção social que teve o seu desfecho no Reino Unido, o que fez com que as pessoas com deficiência exigissem que fossem ouvidas e assim expressassem suas reais necessidades, a partir das próprias concepções e vivências, o que foi representado pela frase “Nada sobre nós sem nós” (Borges; Torres, 2020, p. 161). Desse modo, é possível perceber que elas são conhecedoras daquilo que as limitam e daquilo que as impede de se integrarem de forma mais efetiva na sociedade, isto é, são sujeitos que têm consciência do que são e do que poderão ser e fazer. Essa conscientização teve como consequência a formação de organizações e movimentos, a partir dos anos de 1970, que as colocaram como protagonistas na luta pelos seus direitos. Assim sendo, os movimentos sociais em nível internacional e nacional foram protagonistas de uma série de reivindicações para assegurar os direitos das pessoas com deficiência. Dessa forma, algumas regulamentações a nível internacional e nacional foram estabelecidas como forma de garantir os direitos a esse grupo de pessoas em prol da sua inclusão em diferentes ambientes sociais e de respeito a sua forma de ser e existir.

Em contraposição, cabe sinalizar que a emergência dessas mudanças de concepção sobre as pessoas com deficiência ocorre num contexto em que a educação passa a ser compreendida, a partir de organismos internacionais, como propulsora do desenvolvimento humano e diminuição dos índices de pobreza, visto que, por meio dela, há um investimento na formação de pessoas, o que possibilitará um avanço econômico. E isso interfere nas proposições que são feitas em relação à inclusão escolar e social das pessoas com deficiência.

Por certo, diante dos debates ocorridos na década de 1990 destaca-se, no conjunto de políticas que nela emergiram, a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na cidade de Jomtien na Tailândia em março de 1990, organizada por quatro organismos internacionais: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Banco Mundial (BM) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (Torres, 2001). Dessa conferência gerou-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem e o Marco de Ação, assinada pelos 155 governantes que se fizeram presentes na mencionada Conferência e assumiram o compromisso de garantia da educação básica a todos.

Segundo Delors (1996), no Relatório elaborado em conjunto com a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XX, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, reforça que as necessidades supramencionadas envolvem todas as pessoas, de crianças a adultos. O que se alinha ao Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1946, ao determinar a obrigatoriedade de oferta da educação como direito de todo ser humano (Brasil, 1998a). Sob essa ótica, torna-se forçoso fazer valer o direito de todas as pessoas, independentemente de suas particularidades, a terem acesso a uma escola com condições de trabalho favoráveis à efetivação do processo educacional, pontuando assim o processo de inclusão daqueles que se encontram fora do ambiente escolar.

Esse fato, conforme apresentado por Formosinho (2009), promoveu um acesso progressivo no processo de escolarização envolvendo todos aqueles que se encontravam em idade de terem acesso a ele. Esse acesso conduziu a uma nova forma de organização da escola, visto que nela adentram alunos com diversidades no seu processo de constituição familiar, cultural e social e, assim, a escola passou a ser concebida de forma mais heterogênea, tanto na sua composição discente como na docente. Destarte, mudanças foram necessárias para que as determinações expressas em documentos legais que instituem as políticas educacionais fossem implementadas, trazendo maior complexidade para o trabalho do professor¹, em decorrência das atribuições que lhe foram dirigidas.

Nesse ínterim, a oferta de educação para todos de maneira universal, inclusiva e que atenda às necessidades básicas de aprendizagem é expressa no art. 3º da Declaração Educação para Todos, intitulado “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade.” Assim sendo, em 1994, realizou-se em Salamanca (Espanha), a Conferência Mundial sobre

¹ O seu uso se dará seguindo as normas ortográficas e não evidenciando o gênero.

Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, também organizada pela UNESCO, da qual originou-se a Declaração de Salamanca. Nela é reafirmado o direito de as pessoas com deficiência terem acesso ao processo de escolarização regular e o compromisso de uma educação para todos, o que está em consonância ao dito na Declaração Universal de 1948. Ao reportar-se às pessoas com deficiência², esse termo se refere a alguém que, por algum motivo, foi acometido de uma deficiência desde a sua geração ou a adquiriu em seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, os países signatários são orientados a promover medidas para garantir o direito de acesso de pessoas com qualquer tipo de deficiência às suas redes de ensino.

Cabe ressaltar que, quando uma política educacional é implementada na escola, mudanças são necessárias no seu interior para que sejam executadas as determinações propostas nos documentos oficiais e, nesse momento, os que fazem parte do ambiente educacional passam pelo processo de reconhecimento das proposições pedagógicas advindas do discurso oficial. Tal adaptação requer um ambiente acessível para que sejam atendidas as necessidades educacionais do novo público que nela ingressará em suas classes comuns, posto que, anteriormente, os alunos com deficiência frequentavam escolas ou classes especiais.

Para Garcia e Michels (2011) são as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que normatizam no Brasil as orientações dos documentos internacionais e nacionais. Na análise feita por Bueno e Meletti (2013), as Diretrizes são consideradas como um documento normativo de grande relevância para as pessoas com deficiência, pois asseguram o seu acesso ao ambiente escolar, não mais em classes especiais e sim na escola regular e em classes comuns, sendo, dessa forma, um grande feito da década.

Dito isso, na concepção desenvolvida por Tardif e Lessard (2007b), o trabalho docente é uma modalidade que se insere no denominado trabalho interativo e faz parte do conjunto de ações desenvolvidas com o ser humano e nele são gerados comportamentos e atitudes não padronizados, o que suscita diferentes resultados. Devido a isso, as mudanças ocorridas na estrutura organizacional da escola irão interferir na realização do trabalho do professor. E a realização do trabalho docente, como em outras categorias profissionais, requer que sejam dadas ao professor condições de trabalho objetivas e subjetivas no ambiente educacional, de forma que execute a finalidade a que se propõe no processo de escolarização

² Termo que será usado, conforme expresso na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

do ser humano - a aquisição de conhecimentos pelos alunos, o que possibilita sua formação como cidadão.

Em outras palavras, o trabalho docente requer condições de trabalho adequadas para o professor executar as suas atividades, dentre essas condições de trabalho estão: carga horária de trabalho, organização e tempo de trabalho e características das turmas. Acrescentem-se as condições físicas das salas de aula (Assunção; Oliveira, 2009; Hypólito, 2012). Destaca-se que o conjunto de mudanças pela qual a escola necessita passar não se limitam à matrícula de alunos com deficiência na classe comum, posto que perpassam pela garantia de acessibilidade estrutural e atitudinal que permitam a esses alunos o ingresso, a permanência e a saída em condições de sentirem-se verdadeiros cidadãos para assim buscarem os demais direitos que lhes são conferidos na sociedade.

Ao tratar desses direitos assegurados, faz-se mister reportar-nos à escola de ensino fundamental, especificamente do 1º ao 5º ano, por possuir uma estrutura organizacional de funcionamento com características diferenciadas das demais etapas, conforme expresso na legislação vigente no Brasil, bem como a forma de desenvolvimento do trabalho docente nessa fase.

A primeira dessas características refere-se à composição das turmas que reúnem alunos com idade inicial de seis anos (Brasil, 2010) até dez anos, sob a regência de um professor por classe, sendo a este destinado um conjunto de atribuições que compõem o trabalho docente. Essas atribuições abrangem o planejamento, a preparação e a ministração de aulas das diversas disciplinas do currículo dessa etapa de ensino, as quais destinam-se ao ensino de leitura, escrita, cálculo, ambiente natural e social e artes (Brasil, 2017a), bem como a escolha e/ou confecção de recursos didáticos para auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

Nesse conjunto de tarefas, incluem-se também as atividades avaliativas do processo ensino-aprendizagem dos alunos, o que envolve a elaboração e correção dos instrumentos de avaliação, dentre outras, sem deixar de mencionar o sistema de avaliação externo a que os alunos são submetidos e para o qual deverão ser preparados a fim de atingir os índices de aprendizagem esperados. Convém salientar que, para realizar as tarefas citadas acima e outras que se somam a elas, o docente necessita de tempo e de conhecimentos atualizados para executar um trabalho condizente ao que é desejado dele como profissional.

Assim sendo, as proposições das políticas educacionais em nível internacional advindas das Declarações Educação para Todos (1990) e Salamanca (1994), a forte influência dos movimentos sociais na luta pelos direitos das pessoas com deficiência de serem escolarizadas de forma a assegurar o que é expresso na Declaração Universal dos Direitos

Humanos (1945) e outros documentos estabelecidos impulsionaram o governo brasileiro a implementar políticas educacionais que viessem atender o processo de escolarização de todas as pessoas. Nesse caso, incluíram-se aí as que possuem alguma deficiência e que, em decorrência da concepção então veiculada sobre elas, estavam excluídas do processo educacional realizado em escolas regulares.

Desse modo, a implantação no Brasil da LDBEN nº 9.394 (1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e PNEEPEI (2008) asseguram o acesso de pessoas com deficiência às classes comuns da rede regular de ensino. Com isso, a estrutura organizacional das escolas de Educação Básica passa por um processo de reestruturação no sentido de atender às especificidades desse novo alunado.

Nesse contexto, diante do volume de tarefas destinadas aos professores regentes, acrescido das que necessitam ser desenvolvidas para atender à heterogeneidade (Formosinho, 2009) de todos os alunos que formam as classes comuns, a escola de 1º a 5º ano necessita de condições adequadas de trabalho (Hypólito, 2012) para a efetivação do ofício da docência (Nóvoa, 2014). Sabendo-se que tal ofício é entendido como um trabalho interativo por constituir-se de relações sociais que produzem diferentes comportamentos e atitudes variadas e por ser composto de atividades realizadas na sala de aula e externas a ela (Tardif; Lessard, 2007; Oliveira, 2006, 2010), foram levantadas as seguintes hipóteses :

a) A implementação do processo de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino exige maior demanda dos professores das classes comuns, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, haja vista tarefas que não lhes eram atribuídas anteriormente.

b) As condições de trabalho (física, material e meios de realização das atividades, entre outros apoios) do professor nas classes comuns do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, interferem em seu trabalho e, conseqüentemente, no seu desempenho profissional, para que atendam às especificidades do processo de inclusão escolar, podendo gerar uma intensificação desse trabalho.

É importante destacar que o documento Política de Educação Inclusiva, ao chegar à escola de 1º a 5º ano, sai do contexto de sua elaboração e é conduzido ao contexto da prática; na abordagem de Stephen Ball, refere-se ao local onde será implementado (Mainardes, 2006). Assim sendo, é o momento em que os discursos expressos nos textos provenientes dos documentos oficiais são analisados por aqueles que serão responsáveis pela execução das propostas, no caso os profissionais da educação que compõem a escola. Nesse momento, realiza-se o processo de recontextualização desse discurso (Bernstein, 2003).

Dessa forma, considerando as demandas dos documentos oficiais propostas aos professores, estes, ao realizarem o processo de recontextualização da política, eventualmente entenderão que novas tarefas serão acrescentadas ao seu trabalho. Consequentemente, essas atividades docentes serão convertidas no aumento do conjunto de tarefas a serem realizadas, na mesma unidade temporal, por uma mesma pessoa ou equipe no sentido de atender às determinações das políticas educacionais nos diversos níveis. Isso porque, no sistema educacional brasileiro, os alunos com deficiência estão matriculados em escolas das redes pública e privada de ensino, frequentando as classes comuns e, dessa forma, convivem com os demais alunos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem.

Na realização de uma pesquisa é necessário um intento e consequentes resultados. Para tanto, é fundamental a adoção de uma abordagem que conduza o processo de investigação, ou seja, definir qual a forma de pensamento que embasará a construção teórica, tendo como referência as perguntas que serão lançadas. Dito isso, na presente pesquisa fez-se uso da abordagem qualitativa visto seu objeto de estudo estar vinculado a um contexto social referente a um fenômeno que envolve o ser humano na sua forma de agir e pensar sobre as ações que são desenvolvidas como professor na escola, requerendo, desse modo, levantamento de dados, seguido da respectiva análise (Minayo, 2016).

Por conseguinte, com a finalidade de conhecer o que já havia sido produzido sobre o objeto proposto na Tese de Doutorado - condições de trabalho e intensificação do trabalho docente na educação inclusiva -, foi realizada a revisão de literatura. A realização da revisão de literatura corresponde à afirmativa de Tonet (2013) de que nenhum objeto de estudo é totalmente desconhecido, entendendo-se que “Fazer a revisão da literatura em torno de uma questão é, para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa.” (Laville; Dione, 1999, p. 112). Para tal, essa deverá centrar-se na questão a que se deseja desvelar, lembrando-se que o problema suscitado já foi de interesse de algum outro pesquisador. Sendo assim, Alves-Mazzotti (2012, p. 54-55) destaca a revisão de literatura como “[...] um aspecto essencial à construção do objeto de pesquisa em uma produção acadêmica.” Desse modo, “Uma revisão bem realizada evita duplicações desnecessárias de estudos já desenvolvidos [...]” (Gressler, 2007, p. 144).

A metodologia escolhida para a realização da revisão de literatura foi a revisão integrativa, a qual, juntamente com a meta-análise, a revisão sistemática e a revisão qualitativa constituem uma classificação de formas de realizar a revisão bibliográfica sistemática (Botelho; Cunha; Macedo, 2011). Dentre essas, a revisão sistemática é definida como “[...] uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema.” (Sampaio;

Mancine, 2007, p. 84). Ela se difere das demais formas de realização de revisão da literatura, segundo os autores citados acima, por se constituir de etapas sequenciadas, antecipadamente, determinadas e que obedecem a uma padronização.

Como o estudo se adequa às pesquisas na área da Educação, foi seguida a proposição de Revisão integrativa formulada por Botelho, Cunha e Macedo (2011) que, sustentados nos estudos de Mendes, Silveira e Galvão (2008), Whitemore e Knafl (2005), Beyea e Nicoll (1998) e Brone (2000), apresentam seis etapas que devem ser acompanhadas de forma sequenciada para a realização da referida revisão.

Para a realização da revisão escolheram-se as produções acadêmicas – Teses e Dissertações - com defesa e aprovação em programas de Pós-Graduação e sua publicização disponibilizada nas plataformas oficiais. O levantamento de dados, conforme expressa a segunda etapa, ocorreu nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), produzida pelo Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT) e nos Dados Abertos Capes - Dados e Estatísticas da Plataforma Sucupira. O detalhamento dos procedimentos relativos à realização da revisão integrativa constituirá a primeira Seção, bem como a disponibilização dos dados levantados, seguidos de sua respectiva análise e considerações sobre os resultados alcançados.

Em referência ao princípio descrito acima, revestiu-se de fundamental necessidade e importância a realização da revisão de literatura, pois essa serviu para o conhecimento dos estudos já realizados e de como esta pesquisa se inserirá no panorama de outros estudos já publicados, o que possibilitará novas contribuições para o campo da Educação, especificamente da Educação Especial Inclusiva. Esse cuidado, no dizer de Alves-Mazzotti (2012, p. 44), “[...] evita o dissabor de descobrir mais tarde (às vezes, tarde demais) que a roda já tinha sido inventada.”

Em suma, tomando como referência o Brasil, entende-se que ocorrem mudanças no interior da escola em decorrência da implementação de políticas educacionais a partir dos discursos inseridos nos documentos elaborados, que acontecem seguindo as orientações neles estabelecidas, mas, que não ocorrem como uma transposição do texto à prática, devido ao processo de recontextualização do que é proposto pelo conjunto de profissionais que irão executá-las. Dessa forma, cabe ressaltar que essas políticas interferem nas atividades desenvolvidas pelo professor, visto que, para serem executadas, necessitam de condições para a realização do trabalho docente.

Nesse conjunto de proposições advindas das políticas educacionais, conforme já dito, está a oferta da Educação Especial na perspectiva de uma educação inclusiva às pessoas

com deficiência, garantindo o direito a elas de serem inseridas na classe comum do ensino regular, conforme expresso na Declaração Universal de Direitos Humanos (1945) – de que todos têm direito à educação. As proposições iniciais referentes à educação inclusiva são apresentadas na Declaração de Jomtien (UNESCO, 1998a) quando se refere ao atendimento às necessidades básicas de aprendizagem das crianças, de maneira inclusiva e universal. Tais orientações são especificadas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998b) ao reforçar o atendimento às necessidades educativas especiais dos alunos, reforçando a proposição da oferta de uma educação especial de forma inclusiva às pessoas com deficiência.

Dessa maneira, com a implementação da política de Educação Especial no Brasil, tendo como referência as Diretrizes (Brasil, 2001) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008a), conforme o objetivo de Analisar o trabalho docente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, considerando as condições de trabalho docente presentes em escolas da rede pública na efetivação do processo de inclusão, foi escolhida a empiria como forma de aproximação com a realidade para conhecimento das condições de trabalho docente ofertadas aos professores das classes comuns dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Diante disso, foram eleitos como participantes da pesquisa egressos do Curso de Pedagogia³ do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (Cecen) da Universidade Estadual do Maranhão, Campus São Luís, em função de que nos dois últimos concursos públicos (2007 e 2016) para professores, realizados pela Prefeitura de São Luís, haver um número representativo de egressos do curso em referência aprovados e efetivados no cargo de professor dos anos iniciais (1º ao 5º) na rede municipal.

É necessário ressaltar que a escolha dos/as participantes obedeceu aos seguintes critérios: ser aluno/a egresso/a do Curso de Pedagogia (Cecen/Uema) no período de 2008 a 2019 (considerando haver alunos aprovados ainda cursando a graduação e a prorrogação dos prazos); efetivado/a na rede municipal de ensino no período de 2009 a 2020 (considerando o período pandêmico); exercer a docência do 1º ao 5º ano - Ensino Fundamental entre os anos de 2008 e 2023; já ter lecionado, em anos anteriores, em classes comuns com alunos com

³ Em seu projeto pedagógico o curso de Pedagogia Licenciatura Cecen CEN/Uema (UEMA, 2020, p. 38-41) considera a inclusão como “um dos pilares fundamentais de sua filosofia, possibilitando que todas as pessoas façam uso de seu direito à educação”. Sendo assim, tem o objetivo de formar profissionais que compreendam “o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental”, reconheçam e respeitem as “manifestações e necessidades físicas, cognitivas, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas” por meio do ensino e aprendizagem dos fundamentos e metodologias dos conteúdos curriculares dos anos iniciais de forma interdisciplinar envolvendo a Educação Especial.

deficiência matriculados; estar, atualmente, lecionando em classes comuns em que há alunos com deficiência matriculados.

Para realização da pesquisa houve necessidade de um planejamento das etapas a serem seguidas no levantamento dos dados. Inicialmente solicitou-se à Direção do Curso de Pedagogia (Cecen/Uema) a relação de egressos/s referente ao período de 2008-2019. Na sequência, identificou-se, por meio da relação de aprovados nos referidos concursos, os/as egressos/egressas aprovados/das. Após identificados, fez-se o contato via redes sociais e celular disponíveis para conhecimento da real situação do egresso/egressa na rede municipal. Em seguida, encaminhou-se um questionário de identificação dos participantes, via *Google Forms*, contendo dados como: nome; ano de conclusão da graduação; titulação atual (especialista, mestre ou doutor); ano de realização do concurso público para a rede municipal de São Luís; ano de nomeação; tempo de serviço na rede municipal; escola em que lecionava e se atuava na classe comum com alunos com deficiência.

De posse dos dados de identificação dos/as egressos/as, procedeu-se à organização dos dados nele coletados e sua análise. Com isso foi possível fazer a seleção dos participantes, que foram oito egressas do curso de Pedagogia, professoras do 1º ao 5º ano da rede municipal de São Luís. A técnica de pesquisa utilizada no levantamento de dados junto aos participantes foi a entrevista semiestruturada, com questões abertas, por ser “[...] um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informação por parte do outro, o entrevistado.” (Haguette, 1992, p. 86). Organizou-se, então, um planejamento e a elaboração do roteiro como instrumento da pesquisa

Concluída essa etapa, partiu-se para os contatos com as egressas selecionadas que, prontamente, responderam à mensagem enviada e, de imediato, foi possível agendar forma, data e horário de realização das entrevistas. Assim, após ter mantido contato com as participantes foi possível a organização do cronograma com forma, data e horário. Todas optaram pela forma remota, realizada via *Google Meet*, no horário em que estivessem disponíveis, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes envolvidos na coleta dos dados. Sendo assim, em um período de 10 dias as oito entrevistas foram realizadas, significando que todas as selecionadas foram entrevistadas. O detalhamento desse processo de realização das entrevistas será apresentado na Seção 4, destinada aos resultados e discussão da temática abordada na Tese.

Dessa forma, a análise dos dados provenientes das entrevistas realizadas com as oito participantes permitiu conhecer em quais condições de trabalho as egressas selecionadas realizam suas atividades. Na análise e discussão dos dados colhidos fez-se uso do método

Análise do Conteúdo, pois “A análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem [...] que deseja distanciar-se da sua leitura ‘aderente’, para saber mais sobre esse texto.” (Bardin, 2016, p. 165). Sendo assim, foram analisadas as mensagens expressas pelos participantes nas respostas dos questionários aplicados e da entrevista realizada, constituindo o ponto de partida para o desvelamento do objeto, pois há nelas significado e sentido. Ressalta-se que a finalidade da Análise de Conteúdo é produzir inferência e trabalhar com vestígios, pois o pesquisador, como se fosse um arqueólogo, ao fazer a análise pode “[...] inferir (de maneira lógica) conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto na mensagem e que podem estar associados a outros elementos.” (Franco, 2018, p. 31).

Importa ressaltar que o objeto de estudo proposto faz parte de um contexto social em que mudanças sociais permitiram que as mensagens provenientes dos discursos com base no misticismo e ocultismo (Mazzotta, 2011), de que as pessoas com deficiência eram seres constituídos de anomalias, passassem ao contexto de um modelo social que concebe a deficiência proveniente de um conjunto de ideias envolto por aspectos econômicos e políticos que dão sustentação ao capitalismo (Diniz, 2012; Piccolo, 2015). Contexto esse de onde emerge o discurso da inclusão proposto na Declaração de Salamanca (1994). Nessa direção, foram seguidas as etapas constituintes do referido método: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretações.

O presente texto está organizado em quatro Seções com a finalidade de abordar o conhecimento necessário para a análise do objeto proposto. Portanto, a primeira Seção tem por objetivo apresentar a revisão da literatura referente ao objeto de estudo proposto na pesquisa, seguindo a metodologia da Revisão Integrativa com o aporte da proposição desenvolvida por Botelho, Cunha e Macedo (2011), sustentados nas pesquisas de Mendes, Silveira e Galvão (2008), entre outros.

A segunda Seção, denominada Trabalho docente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, aborda conhecimentos produzidos no campo do trabalho docente. Assim sendo, na primeira subseção busca-se discutir o trabalho docente partindo da abordagem sobre a organização desse trabalho nas classes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental a partir das interferências na implantação e/ou implementação de políticas educacionais, dentre elas a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Na segunda subseção, será apresentada a concepção de trabalho docente em conformidade com as condições de trabalho e os demais fatores que venham contribuir para a intensificação desse trabalho, com aporte em Tardif e Lessard (2007b), Apple e Jungck (1990), e Oliveira (s. d., 2006, 2010) e, ainda, as condições

de trabalho docente e sua relação com a intensificação sustentados por Hypólito (2012), Oliveira (s.d.), Assunção e Oliveira (2009), Dal Rosso (2008).

A terceira Seção, Inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, objetiva discutir aspectos políticos, econômicos e sociais que impulsionaram mudanças nas concepções acerca da deficiência e das pessoas que são acometidas por algum tipo, quer física ou intelectual, e que possibilitaram a construção das políticas educacionais no Brasil, dentre elas, a da inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Por conseguinte, serão apresentados os discursos produzidos, distribuídos e recontextualizados (Fairclough, 2016; Bernstein, 2003) sobre as pessoas com deficiência e as proposições das políticas educacionais construídas para atendê-las, presentes nos documentos em nível mundial, nacional, estadual e local. Contribuíram na construção teórica desta Seção os estudos desenvolvidos por Mazzota (2011), Bueno; Meletti (2013), Garcia; Michels (2011), Garcia (2016), Jannuzzi (2012), Dardot e Laval (2016), Mainardes (2006), Camargo (2004) e Tanuri (2000), entre outros. Também foram consultados: Plano Decenal de Educação, Declaração de Salamanca, Leis, Decretos, Resoluções, Plano Nacional de Educação 2014, Diretrizes Nacional da Educação Especial, Política Nacional de Educação Especial, bem como outros documentos que se fizeram necessários para fundamentar a Seção.

Já a quarta e última Seção versa sobre Condições e natureza do trabalho docente do 1º ao 5º ano no processo de inclusão e se constitui da pesquisa empírica, apresentando os resultados obtidos, seguidos da análise e discussão do objeto proposto nesse estudo, à luz do método Análise de Conteúdo (Bardin, 2016; Franco, 2018).

Por fim, são apresentadas as Considerações Finais, onde se conclui que os objetivos propostos foram alcançados, por ser constatada a forte influência das condições de trabalho na efetivação das atividades docentes que fazem parte das classes de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, conforme revelado nos dados levantados nas entrevistas com as egressas participantes do estudo.

Ressalta-se que a carga de trabalho, conforme revelado pelas egressas, não se restringe ao processo de inclusão, mas a ela se soma o quantitativo de tarefas distribuídas aos professores das classes comuns, no sentido de que todos os alunos disponham de oportunidades e condições adequadas para terem acesso a um processo ensino-aprendizagem que favoreça a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento como pessoa. Na sequência, aparecem as Referências que sustentaram teoricamente a concretização deste texto de Tese, bem como os Apêndices que se fizeram necessários na realização da pesquisa.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Esta Seção tem por objetivo apresentar a revisão da literatura referente ao objeto de estudo proposto na pesquisa da Tese de Doutorado. Na sua realização, foi utilizada a metodologia da revisão integrativa - seguindo a proposição de Botelho, Cunha e Macedo (2011), sustentados nas pesquisas de Mendes, Silveira e Galvão (2008), Whitemore e Knafl (2005), Beyea e Nicoll (1998), Brone (2000). Nela constam a apresentação da referida metodologia e as etapas a serem seguidas em sua realização, seguida da aplicação de cada etapa e, por fim, os achados sobre trabalho docente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental na inclusão escolar e sua análise.

2.1 Metodologia da Revisão Integrativa

A metodologia escolhida para a realização da revisão de literatura é do tipo Revisão integrativa. A revisão integrativa, juntamente com a meta-análise, com a revisão sistemática e com a revisão qualitativa, constitui uma classificação de formas de realizar a revisão bibliográfica sistemática (Botelho; Cunha; Macedo, 2011). Dentre essas, a revisão sistemática é definida como

[...] uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. (Sampaio; Mancine, 2007, p. 84).

Ela se difere das demais formas de realização de revisão da literatura, segundo os autores supracitados, por se constituir de etapas sequenciadas, antecipadamente determinadas, que obedecem a uma padronização. É diferente, também, por ser guiada a partir de uma pergunta específica.

No que se refere à revisão integrativa, o caminho definido para sua realização é definido por Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 127) como um método de pesquisa que tem por finalidade “[...] traçar uma análise sobre o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre um determinado tema.” De acordo com eles, é possível, por meio da revisão, levantar conhecimentos sobre pesquisas já realizadas, tanto de caráter bibliográfico como empírico, sobre temáticas que foram tratadas em estudos anteriores, indo na mesma linha defendida por Alves-Mazzotti (2012), Gressler (2007), Laville e Dione (1999).

Neste estudo, por se adequar às pesquisas na área da Educação, é seguida a proposição de revisão integrativa formulada por Botelho, Cunha e Macedo (2011) que, sustentados nos estudos de Mendes, Silveira e Galvão (2008), Whitemore e Knafl (2005), Beyea e Nicoll (1998), Brone (2000), apresentam seis etapas que foram seguidas de forma sequenciada para a realização da referida revisão. Estas etapas estão expostas no Quadro 1.

Quadro 1 - Etapas e ações da revisão integrativa

Etapas		Ações
1ª	Identificação do tema e seleção da questão pesquisada	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Definição de um problema; ✓ Formulação de uma pergunta de pesquisa; ✓ Definição da estratégia de busca; ✓ Definição dos descritores; ✓ Definição das bases de dados.
2ª	Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Busca na base de dados; ✓ Seleção dos estudos, considerando os critérios de inclusão e seleção.
3ª	Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura criteriosa do título, palavras-chave e resumo das publicações selecionadas; ✓ Organização dos estudos pré-selecionados; ✓ Elaboração de tabela com os estudos pré-selecionados.
4ª	Categorização dos estudos selecionados	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboração da matriz de síntese com elementos da investigação; ✓ Organização dos dados levantados em uma biblioteca individual; ✓ Categorização e análise das informações obtidas; ✓ Análise crítica das informações selecionadas no estudo;
5ª	Análise e interpretação dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Discussão sobre os achados no levantamento.
6ª	Apresentação da revisão/síntese do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboração de documento descrevendo as etapas percorridas e os resultados principais.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Seguindo a sistematização para a realização da revisão integrativa apresentada no Quadro acima, na primeira etapa *Identificação do tema e seleção da questão pesquisada*, definiu-se o problema da pesquisa para a realização do levantamento de produções acadêmicas – Teses e Dissertações - referentes ao tema de estudo definido na pesquisa, qual seja, “Trabalho docente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no processo de inclusão escolar” Desse modo, a pergunta norteadora da busca foi: Qual o cenário, no Brasil, das produções acadêmicas em Teses e Dissertações, publicadas entre os anos de 2009 e 2019, que discorrem sobre o trabalho docente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em classes comuns, no processo de inclusão escolar?

Na sequência, a partir da questão formulada, o objetivo proposto foi: Identificar as Teses e Dissertações, publicadas no período de 2009 a 2019, que abordam a temática do trabalho docente do 1º ao 5º do Ensino Fundamental no processo de inclusão. Conforme requer a revisão de literatura que seja demarcado um período para sua realização, houve opção por um intervalo de 10 anos. Justifica-se o período escolhido em decorrência da divulgação, em 2008, da PNEEPI, por considerar que, com ela, são acrescidos e/ou confirmados postulados presentes nas Diretrizes de 2001. Sendo assim, percebe-se que, a partir de 2009, os estudos desenvolvidos já trariam considerações sobre o trabalho docente com proposições de uma educação na perspectiva inclusiva.

Dito isso, a ação seguinte que compõe essa etapa da revisão integrativa reportou-se à definição dos descritores que serviriam de referência na busca das pesquisas referentes à questão levantada em diretórios de banco de dados. Os descritores de busca são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Descritores de busca

DESCRITORES DE BUSCA	
Trabalho docente	alunos com deficiência
Trabalho do professor	alunos com necessidades educacionais especiais
Organização do trabalho docente	alunos incluídos
Condições de trabalho	alunos portadores de deficiência
	alunos público-alvo da Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Conforme os descritores expostos no Quadro 2, cabe apresentar uma breve descrição dos termos selecionados para a busca, que tiveram como referência o questionamento que norteia essa pesquisa, expresso na Introdução. Dessa forma, as expressões ‘trabalho docente’ e ‘trabalho do professor’ referem-se às atividades desenvolvidas em instituições de ensino na regência de classe e às demais atividades que circundam essa ação ou, ainda, às “[...] atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe [...]” (Oliveira, s.d.)⁴; organização do trabalho docente refere-se à forma como o trabalho docente está estruturado, envolvendo as demandas que são exigidas em sua realização frente à política de inclusão (Santos; Oliveira, 2009; Assunção; Oliveira, 2009); e condições de trabalho apontam para o que é necessário para sua realização, envolvendo os recursos materiais e meios necessários a sua efetivação (Oliveira, s.d.)⁵; Oliveira, 2012; Assunção; Oliveira, 2009). Os

⁴ Dicionário/ Verbetes – Gestrado/ UFMG.

⁵ Dicionário/ Verbetes – Gestrado/ UFMG.

demais descritores referem-se aos termos pelos quais as pessoas com deficiência são denominadas, conforme expressos em documentos legais em nível nacional e internacional, considerando o período a que se referem.

A partir da definição dos descritores, em número de 09, foi elaborada a estratégia de busca, na qual se procedeu a uma conjugação dos termos que serviram para a seleção das Dissertações e Teses utilizadas nessa revisão integrativa. A estratégia de busca foi assim definida: “Trabalho docente OR Trabalho do professor OR Organização do trabalho docente OR Condições de trabalho” AND “Alunos com deficiência OR Alunos com necessidades educacionais especiais OR Alunos incluídos OR Alunos portadores de deficiência OR Alunos público-alvo da Educação Especial”, totalizando 20 estratégias de busca após as combinações efetivadas, expressas no Quadro abaixo.

Quadro 3 - Cruzamentos de busca

CRUZAMENTOS	
1	Trabalho docente AND alunos com deficiência OR alunos com necessidades educacionais especiais OR alunos incluídos OR alunos portadores de deficiência OR alunos público-alvo da Educação Especial
2	Trabalho do professor AND alunos com deficiência OR alunos com necessidades educacionais especiais OR alunos incluídos OR alunos portadores de deficiência OR alunos público-alvo da Educação Especial
3	Organização do trabalho docente AND alunos com deficiência OR alunos com necessidades educacionais especiais OR alunos incluídos OR alunos portadores de deficiência OR alunos público-alvo da Educação Especial
4	Condições de trabalho AND alunos com deficiência OR alunos com necessidades educacionais especiais OR alunos incluídos OR alunos portadores de deficiência OR alunos público-alvo da Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A ação seguinte a essa primeira etapa refere-se à escolha e definição dos bancos de dados para a busca das publicações citadas por meio da estratégia de busca. Para tanto, foram definidos dois diretórios de busca que contêm a publicação de Teses e Dissertações, elegendo-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os Dados Abertos Capes, inseridos em Dados e Estatísticas da Plataforma Sucupira.

Feito isso, na segunda etapa, estabeleceram-se os critérios de inclusão e exclusão para a seleção das produções nas referidas plataformas de busca selecionadas, sendo eles: somente Dissertações e Teses publicadas entre os anos de 2009 e 2019, que deveriam estar em língua portuguesa, conter no título ou nas palavras-chave os termos Trabalho docente OR Trabalho do professor OR Organização do trabalho docente OR Condições de trabalho e alunos com deficiência (e termos similares), expressos no Quadro 3. Já os critérios de exclusão estabelecidos foram: Teses e Dissertações sobre trabalho docente e alunos com deficiência e

seus similares que não fossem da área de Ciências Sociais e Humanas e aquelas que não se referissem aos professores das classes comuns do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

De posse dos descritores, estratégia de busca, critérios de inclusão e exclusão e banco de dados definidos, a terceira etapa pôde ser realizada. A fase inicial constituiu-se da pré-seleção e, posteriormente, da seleção, tendo como referência os critérios estabelecidos acima. Essa etapa ocorreu por meio da leitura do título e palavras-chave para a identificação das produções, sendo a primeira busca realizada no diretório BDTD, com início no mês de novembro/2020. Em sequência, procedeu-se à busca nos Dados Abertos Capes da Plataforma Sucupira, finalizada em março/2021.

Os resultados obtidos nessa etapa foram expressos em Tabelas contendo os descritores e bancos de dados utilizados na referida busca, expostas na sequência do texto. A forma de apresentação dos resultados seguiu a ordem em que foram realizadas as buscas, ou seja, primeiramente será apresentado o levantamento realizado na BDTD e, posteriormente, o levantamento dos Dados Abertos Capes da Plataforma Sucupira.

2.2 Publicações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Nas Tabelas seguintes, são apresentados os dados levantados referentes à coleta realizada na BDTD, na qual foi utilizada a equação de busca já mencionada. A Tabela 2 expõe os dados obtidos no cruzamento dos descritores “Trabalho docente AND alunos com deficiência OR alunos com necessidades educacionais especiais OR alunos incluídos OR alunos portadores de deficiência OR alunos público-alvo da Educação Especial”. Para melhor apresentação estética da Tabela, em decorrência do número de palavras que compõem as denominações utilizadas para fazer referência às pessoas com deficiência, a pesquisadora criou códigos para representar as palavras que compõem cada descritor. Dessa forma, os descritores estão expressos nas Tabelas da seguinte forma: Trabalho docente (TD); alunos com deficiência (AcD); alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE); alunos incluídos (AI); alunos portadores de deficiência (ApD); e alunos público-alvo da Educação Especial (APAEE).

Tabela 2 - Teses e Dissertações Trabalho docente na BDTD

Cruzamentos	Número inicial	Teses e dissertações	T	D	Atendeu aos critérios		Final		Total produções
					T	D	T	D	
TD AND AcD	286	43	12	31	04	20	04	20	24
TD AND ANEE	106	17	04	13	02	06	02	06	08

TD AND AI	360	19	06	13	04	05	04	05	09
TD AND ApD	12	00	00	00	00	00	00	00	00
TD AND APAEE	50	10	03	07	01	01	01	01	02
Total	814	89	25	64	11	32	11	32	43

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Na Tabela 2, observa-se o número inicial de 814 produções em Teses e Dissertações. A pré-seleção somou 89 e com a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão chegou-se a 43 produções selecionadas, sendo 32 Dissertações e 11 Teses. Dentre os cruzamentos utilizando os descritores de busca aplicados, o cruzamento “Trabalho docente AND alunos portadores de deficiência”, entre as 12 produções pré-selecionadas, nenhuma atendeu aos critérios de inclusão e foram excluídas.

A Tabela 3 apresenta os resultados obtidos a partir do cruzamento dos descritores, “Trabalho do professor AND alunos com deficiência OR alunos com necessidades educacionais especiais OR alunos incluídos OR alunos portadores de deficiência OR alunos público-alvo da Educação Especial”. Nela foi feito o uso dos códigos já apresentados, com acréscimo do código do descritor Trabalho do professor (TP).

Tabela 3 - Teses e Dissertações Trabalho do professor na BDTD

Cruzamentos	Número inicial	Teses e dissertações	T	D	Atendeu aos critérios		Final		Total produções
					T	D	T	D	
TP AND AcD	04	01	00	01	00	00	00	00	00
TP AND ANEE	166	27	04	23	00	07	00	07	07
TP AND AI	871	15	04	11	02	01	02	01	03
TP AND ApD	24	00	00	00	00	00	00	00	00
TP AND APAEE	95	12	02	10	01	04	01	04	05
Total	1.162	55	10	45	03	12	03	12	15

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

No exposto na Tabela 3, observa-se que no número inicial obteve-se o total de 1.162 produções em Teses e Dissertações. A pré-seleção somou 55 e, ao aplicarem-se os critérios de inclusão e exclusão, chegou-se a 15 produções selecionadas, sendo 12 Dissertações e 03 Teses. Dentre os cruzamentos utilizando os descritores de busca aplicados, o cruzamento “Trabalho do professor AND alunos com deficiência”, das 04 produções nenhuma atendeu aos critérios de inclusão e foram excluídas. Quanto ao cruzamento “Trabalho do professor AND alunos portadores de deficiência”, das 24 produções encontradas nenhuma atendeu aos critérios de inclusão estabelecidos e, por isso, foram excluídas.

A Tabela 4 versa sobre os resultados coletados do cruzamento dos descritores “Organização do trabalho docente AND alunos com deficiência OR alunos com necessidades educacionais especiais OR alunos incluídos OR alunos portadores de deficiência OR alunos público-alvo da Educação Especial”. Serão utilizados os códigos dos descritores já definidos, com a inclusão do código do descritor Organização do Trabalho Docente (OTD).

Tabela 4 - Teses e Dissertações - Organização do trabalho docente na BDTD

Cruzamentos	Número inicial	Teses e dissertações	T	D	Atendeu aos critérios		Final		Total produções
					T	D	T	D	
OTD AND AcD	75	03	00	03	00	01	00	01	01
OTD AND ANEE	27	04	00	04	00	00	00	00	00
OTD AND AI	65	00	00	00	00	00	00	00	00
OTD AND ApD	05	00	00	00	00	00	00	00	00
OTD AND APAEE	15	04	01	03	01	00	01	00	01
Total	187	11	01	10	01	01	01	01	02

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Com a aplicação desses cruzamentos, chegou-se ao número inicial de 187 produções em Teses e Dissertações, com a pré-seleção 11, sendo apenas 02 selecionadas, ao serem aplicados os critérios de inclusão e exclusão, sendo 01 Dissertação e 01 Tese. Referentes aos cruzamentos “Organização do trabalho docente AND alunos com necessidades educacionais especiais”, “Organização do trabalho docente AND alunos incluídos” e “Organização do trabalho docente AND alunos portadores de deficiência”, das 97 produções, nenhuma atendeu aos critérios de inclusão estabelecidos, sendo, portanto, excluídas.

A Tabela 5 traz os cruzamentos utilizando os descritores “Condições de trabalho do professor AND alunos com deficiência OR alunos com necessidades educacionais especiais OR alunos incluídos OR alunos portadores de deficiência OR alunos público-alvo da Educação Especial”. Nela acrescenta-se o código CTP, referente a Condições de trabalho do professor e o uso dos demais códigos já estabelecidos.

Tabela 5 - Teses e Dissertações - Condições de trabalho do professor na BDTD

Cruzamentos	Número inicial	Teses e dissertações	T	D	Atendeu aos critérios		Final		Total produções
					T	D	T	D	
CTP AND AcD	145	00	00	00	00	00	00	00	00
CTP AND ANEE	23	00	00	00	00	00	00	00	00
CTP AND AI	147	01	01	00	00	00	00	00	00
CTP AND ApD	08	00	00	00	00	00	00	00	00
CTP AND APAEE	17	00	00	00	00	00	00	00	00
Total	340	01	01	00	01	00	00	00	00

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

O número de produção inicial encontrada, usando os cruzamentos expostos na Tabela 6, foi de 340 produções. No resultado da pré-seleção detectou-se apenas uma produção, mas, ao serem utilizados os critérios de inclusão e exclusão, ela não foi selecionada; dessa forma atendeu ao critério de exclusão.

A Tabela 6 apresenta a matriz de síntese contendo os dados gerais que envolvem os descritores e os cruzamentos que foram utilizados na busca das produções no banco de dados da BDTD, fazendo-se uso dos códigos estabelecidos para identificar os descritores e respectivos cruzamentos.

Tabela 6 - Teses e Dissertações pré-selecionadas e selecionadas na BDTD

Cruzamentos	Número inicial	Total de Teses e dissertações pré-selecionadas	T	D	Atendeu aos critérios		Final		Total produção
					T	D	T	D	
TD AND AcD OR ANEE OR AI OR ApD OR APAEE	814	89	25	64	11	32	11	32	43
TP AND AcD OR ANEE OR AI OR APD OR APAEE	1.162	55	10	45	03	12	03	12	15
OTD AND AcD OR ANEE OR AI OR ApD OR APAEE	187	11	01	10	01	01	01	01	02
CTP AND AcD OR ANEE OR AI OR ApD OR APAEE	340	01	01	00	00	00	00	00	00
TOTAL	2.503	156	37	119	15	45	15	45	60

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Na Tabela 6 está exposto o número inicial de 2.503 produções encontradas na busca. Destas, 156 foram pré-selecionadas, utilizando-se os cruzamentos dos descritores estabelecidos. Ao se aplicarem os critérios de inclusão e exclusão, 60 foram selecionadas para análise, constituindo 45 Dissertações e 15 Teses. O maior número de produções selecionadas concentra-se nos cruzamentos “Trabalho docente AND alunos com deficiência OR alunos com necessidades educacionais especiais OR alunos incluídos OR alunos portador de deficiência OR aluno público-alvo da educação especial”, somando-se 43 produções; seguido de “Trabalho do professor AND alunos com deficiência OR alunos com necessidades educacionais especiais OR alunos incluídos OR alunos portador de deficiência OR aluno público-alvo da educação especial” com 15 produções. Na sequência temos “Organização do trabalho docente AND alunos com deficiência OR alunos com necessidades educacionais especiais OR alunos incluídos OR alunos portador de deficiência OR aluno público-alvo da educação especial”

envolvendo 02 produções e “Condições do trabalho do professor AND alunos com deficiência OR alunos com necessidades educacionais especiais OR alunos incluídos OR alunos portador de deficiência OR aluno público-alvo da educação especial”, não revelou produção em Teses ou Dissertações que atendessem ao objetivo do levantamento.

Nessa terceira fase, dentre os trabalhos que haviam sido pré-selecionados, detectou-se que havia 35 títulos encontrados na base de dados BDTD, com duplicação de publicação. Dessa forma, foi necessário acrescentar o critério de exclusão - trabalho com publicação repetida na base de dados - fato esse que só foi possível ser constatado com a finalização da busca e de sua organização.

2.3 Publicações Dados Abertos Capes – Plataforma Sucupira

Neste tópico estão exibidos em forma de Tabelas os dados coletados no banco Dados Abertos Capes – Plataforma Sucupira, referentes às produções científicas elaboradas em forma de Teses e Dissertações. O levantamento feito tomou como referência os mesmos descritores, equação de busca e cruzamentos utilizados na busca no diretório BDTD. Manteve-se também o uso dos códigos relativos aos descritores já determinados e esclarecidos no tópico referente ao levantamento na BDTD.

Cabe aqui destacar que houve a necessidade de acrescentar mais um critério de exclusão no levantamento realizado na Plataforma Sucupira. Isso porque, ao preencher a matriz de pré-seleção na tabela produzida no *Microsoft Excel* para a organização dos dados desse diretório, fez-se uma consulta na matriz produzida com os dados do diretório BDTD e verificou-se que havia publicações já inseridas, o que caracteriza uma repetição de dados já selecionados em outro diretório. Considerando esse aspecto, foi necessário estabelecer o critério de exclusão que seria: retirar da Tabela as produções pré-selecionadas no diretório Dados Abertos Capes/ Plataforma Sucupira já incluídas na planilha de seleção das produções do diretório BDTD.

Uma observação importante de mencionar no levantamento realizado nessa plataforma refere-se ao número inicial de produções pré-selecionadas. Esse número se repetia quando se mudavam os cruzamentos na realização da busca das produções, justificando-se, desse modo, a semelhança dos números iniciais apresentados nas tabelas desta subseção.

A seguir, são mostrados na Tabela 7 os dados obtidos no cruzamento dos descritores “Trabalho docente AND alunos com deficiência OR alunos com necessidades educacionais especiais OR alunos incluídos OR alunos portadores de deficiência OR alunos público-alvo da Educação Especial”.

Tabela 7 - Teses e Dissertações - Trabalho docente na Plataforma Sucupira

Cruzamentos	Número inicial	Teses e dissertações	T	D	Atendeu aos critérios		Final		Total produções
					T	D	T	D	
TD AND AcD	605	19	04	15	00	09	00	04	04
TD AND ANEE	605	00	00	00	00	00	00	00	00
TD AND AI	608	00	00	00	00	00	00	00	00
TD AND ApD	608	00	00	00	00	00	00	00	00
TD AND APAEE	608	03	00	03	00	03	00	02	02
Total	3.034	22	04	18	00	12	00	06	06

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Os dados acima revelam um total inicial de 3.034 produções em Teses e Dissertações; a pré-seleção somou 22 e, na aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, chegou-se a 12 produções selecionadas, sendo todas Dissertações. Aplicando-se o critério de exclusão criado para esse diretório, detectou-se nos cruzamentos “Trabalho docente AND alunos com deficiência” 05 Dissertações já incluídas na BDTD e 01 Dissertação referente a “Trabalho docente AND alunos público-alvo da Educação Especial”. Devido à repetição das 06 Dissertações nos dois bancos de dados, estas foram excluídas, sobrando 06 produções (Dissertações) na contagem final.

Os dados revelam que nos cruzamentos “Trabalho docente AND alunos com necessidades educacionais especiais”, “Trabalho docente AND alunos incluídos” e “Trabalho docente AND alunos público-alvo da Educação Especial” não houve produções selecionadas. O cruzamento “Trabalho docente AND alunos com deficiência” apresenta um número inicial de 605 produções, das quais 19 foram pré-selecionadas e após o uso dos critérios de exclusão e inclusão, perfizeram um total de 04 Dissertações. Já o cruzamento “Trabalho docente AND alunos público-alvo da Educação Especial”, apresenta 608 produções iniciais, 03 pré-selecionadas e finaliza com 02 Dissertações selecionadas, totalizando 06 produções nesse cruzamento.

A Tabela 8 demonstra o levantamento realizado com o uso dos cruzamentos “Trabalho do professor AND alunos com deficiência OR alunos com necessidades educacionais especiais OR alunos incluídos OR alunos portadores de deficiência OR alunos público-alvo da Educação Especial”.

Tabela 8 - Teses e Dissertações - Trabalho do professor na Plataforma Sucupira

Cruzamentos	Número inicial	Teses e dissertações	T	D	Atendeu aos critérios		Final		Total produções
					T	D	T	D	
TP AND AcD	93	01	00	01	00	00	00	00	00
TP AND ANEE	93	00	00	00	00	00	00	00	00
TP AND AI	93	00	00	00	00	00	00	00	00
TP AND ApD	93	00	00	00	00	00	00	00	00
TP AND APAEE	93	00	00	00	00	00	00	00	00
Total	465	01	00	01	00	00	00	00	00

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A Tabela 8 expõe que o descritor trabalho do professor em cruzamento com os demais não apresenta produções selecionadas, pois embora tenha somado de início 465 produções, apenas o cruzamento “Trabalho do professor AND alunos com deficiência” apresenta uma Dissertação pré-selecionada; aplicando-se os critérios, nota-se que já estava incluída no diretório BDTD.

A Tabela 9 destina-se à apresentação dos dados oriundos dos cruzamentos “Organização do trabalho docente AND alunos com deficiência OR alunos com necessidades educacionais especiais OR alunos incluídos OR alunos portadores de deficiência OR aluno público-alvo da educação especial”.

Tabela 9 - Teses e Dissertações - Organização do trabalho docente na Plataforma Sucupira

Cruzamentos	Número inicial	Teses e dissertações	T	D	Atendeu aos critérios		Final		Total produções
					T	D	T	D	
OTP AND AcD	53	00	00	00	00	00	00	00	00
OTP AND ANEE	53	00	00	00	00	00	00	00	00
OTP AND AI	53	00	00	00	00	00	00	00	00
OTP AND ApD	53	00	00	00	00	00	00	00	00
OTP AND APAEE	53	00	00	00	00	00	00	00	00
Total	265	00	00	00	00	00	00	00	00

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Igualmente aos dados apresentados na Tabela 8, o descritor Organização do trabalho docente e os cruzamentos realizados não apresentam produções selecionadas. No início, somaram-se 265 produções que, na pré-seleção, não atenderam aos critérios propostos nesse levantamento.

A Tabela seguinte, de número 10, aponta o resultado da busca utilizando-se os cruzamentos “Condições de trabalho do professor AND alunos com deficiência OR alunos com

necessidades educacionais especiais OR alunos incluídos OR alunos portadores de deficiência OR alunos público-alvo da Educação Especial”.

Tabela 10 - Teses e Dissertações - Condições de trabalho do professor na Plataforma Sucupira

Cruzamentos	Número inicial	Teses e dissertações	T	D	Atendeu aos critérios		Final		Total produções
					T	D	T	D	
CTP AND AcD	06	00	00	00	00	00	00	00	00
CTP AND ANEE	06	00	00	00	00	00	00	00	00
CTP AND AI	06	00	00	00	00	00	00	00	00
CTP AND ApD	06	00	00	00	00	00	00	00	00
CTP AND APAEE	06	00	00	00	00	00	00	00	00
Total	30	00	00	00	00	00	00	00	00

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A Tabela 10 não apresenta produções selecionadas, igualmente como ocorre com os dados das Tabelas 8 e 9, embora se possa observar que no descritor condições de trabalho do professor e os cruzamentos realizados aparecem 30 produções pré-selecionadas no início.

Considerando o que os dados apresentados revelaram, cabe ressaltar que, no levantamento inicial, foram selecionadas 23 produções, sendo 04 Teses e 19 Dissertações. Após a aplicação dos critérios estabelecidos, houve uma redução no número final das produções selecionadas, restando 06 publicações em formato de Dissertações e nenhuma Tese, conforme expressa a Tabela 11, abaixo.

Tabela 11 - Teses e dissertações pré-selecionadas e selecionadas - Plataforma Sucupira

Cruzamentos	Número inicial	Total de Teses e dissertações pré-selecionadas	T	D	Atendeu aos critérios		Final		Total produções
					T	D	T	D	
TD AND AcD OR ANEE OR AI OR ApD OR APAEE	3.034	22	04	18	00	12	00	06	06
TP AND AcD OR ANEE OR AI OR ApD OR APAEE	465	01	00	01	00	01	00	00	00
OTD AND AcD OR ANEE OR AI OR ApD OR APAEE	265	00	00	00	00	00	00	00	00
CTP AND AcD OR ANEE OR AI OR ApD OR APAEE	30	00	00	00	00	00	00	00	00
Total	3.794	23	04	19	00	13	00	06	06

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Concluído o levantamento nos dois Diretórios de busca escolhidos, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Dados Abertos Capes - Dados e Estatísticas da Plataforma Sucupira, procedeu-se à junção dos dados obtidos para se conhecer o quantitativo geral das produções.

Feito isso, a Tabela seguinte expõe o número de produções, discriminadas por Teses e Dissertações, apuradas em cada diretório, após aplicação de todos os critérios definidos para a seleção dos trabalhos, bem como o somatório das produções dos dois diretórios para identificar o total de produções que se constituirá objeto de análise nessa revisão de literatura.

Tabela 12 - Teses e Dissertações selecionadas - BDTD e Plataforma Sucupira

Bases de dados	Inicial	Teses e dissertações pré-selecionadas	T	D	Atendeu aos critérios		Repetidas nas bases de dados		Final		Total produções
					T	D	T	D	T	D	
BDTD	2.503	156	37	119	15	45	-	-	15	45	60
Plataforma Sucupira	3.794	23	04	19	00	13	-	08	00	06	06
TOTAL	6.297	179	41	139	15	58	-	08	15	51	66

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Identificado o quantitativo de produções que serviriam para análise, em número de 66, na quarta etapa da revisão integrativa, procedeu-se à categorização dos estudos selecionados. Essa fase ocorreu com a elaboração de uma Tabela, denominada matriz de síntese, mediante o editor *Microsoft Excel*, constituída de elementos que compõem os textos científicos, conforme as normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), especificamente, Dissertações e Teses.

Posteriormente, foram eleitos para a composição da matriz de síntese os seguintes elementos textuais: título; autor/a; tipo de trabalho acadêmico; palavras-chave; objetivo geral; enfoque teórico; tipo de pesquisa; abordagem metodológica; sujeitos participantes da pesquisa; técnica de coleta de dados; técnica de análise dos dados; principais resultados; e objeto de pesquisa. Como forma complementar necessárias ao levantamento, foram também coletados: banco de dados/diretório; ano de publicação; Programa de Pós-Graduação; Instituição de Ensino Superior (IES); Estado da IES; e denominação utilizada referente ao aluno da Educação Especial.

O preenchimento da planilha com os dados coletados dos textos científicos, no editor *Microsoft Excel*, deu-se a partir da leitura dos títulos, resumos, palavras-chave e introdução, nos casos em que os resumos não forneciam as informações necessárias. Cabe

ressaltar que os arquivos contendo os textos das publicações selecionados, bem como as planilhas elaboradas, foram armazenados em pastas no computador, o que corresponde à etapa de construção de uma biblioteca individual (Botelho; Cunha; Macedo, 2011), de forma a facilitar o acesso a elas, sempre que se fizer necessário, inclusive na fase seguinte a esta, destinada à análise crítica dos resultados obtidos.

Partiu-se, então, para a fase seguinte, denominada de categorização e análise das informações obtidas nos estudos selecionados (Botelho; Cunha; Macedo, 2011). Essa fase é realizada de acordo com os dados levantados nos textos das produções. Inicialmente fez-se a categorização dos elementos que serviriam de referência para a coleta de dados nas produções selecionadas, seguida da alocação das informações em cada um desses elementos que compõem a matriz de síntese. Nesse sentido, deu-se prosseguimento à quinta etapa do processo de revisão integrativa, denominada análise e interpretação dos resultados obtidos (Botelho; Cunha; Macedo, 2001).

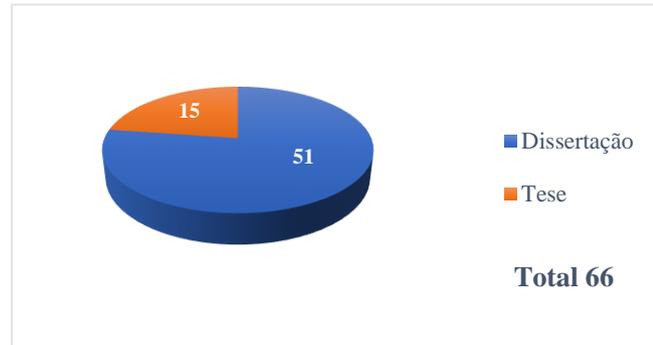
Com isso, chega-se à sexta e última etapa da revisão integrativa, na qual ocorre a apresentação da síntese das informações coletadas nas publicações, etapa essa que será apresentada a seguir, denominada de Principais achados da Revisão Integrativa. A análise e a discussão dos achados nessa revisão poderão designar quais aspectos do trabalho docente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental referente aos alunos com deficiência são de maior evidência e quais são as lacunas existentes, a fim de que se possa situar o objeto de estudo o qual essa pesquisa se propôs a desvelar.

2.4 Principais achados da Revisão Integrativa

Neste tópico são apresentados os resultados alcançados a partir da aplicação dos procedimentos metodológicos que integram a revisão integrativa. Etapa essa denominada de análise e interpretação dos dados obtidos no levantamento realizado. Nela ocorre a apresentação dos dados contidos na planilha elaborada com o uso do editor *Microsoft Excel*, realizada no período de março a julho de 2021, expostos em gráficos e tabelas, considerando-se a natureza dos dados, bem como elencando-se os itens que foram definidos para a construção da planilha. Inicialmente são apresentados os tipos de produção e o banco de dados onde estão alojados; na sequência, é apontado o ano de publicação das pesquisas, os Programas de Pós-Graduação e IES às quais estão vinculadas. Após a explanação dessas informações, segue-se uma abordagem sobre os dados levantados referentes aos elementos que constituem um texto acadêmico.

Os tipos de produção acadêmica considerados neste estudo são a Dissertação e a Tese, buscadas em dois bancos de dados, totalizando 66 produções, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Tipo de produção acadêmica

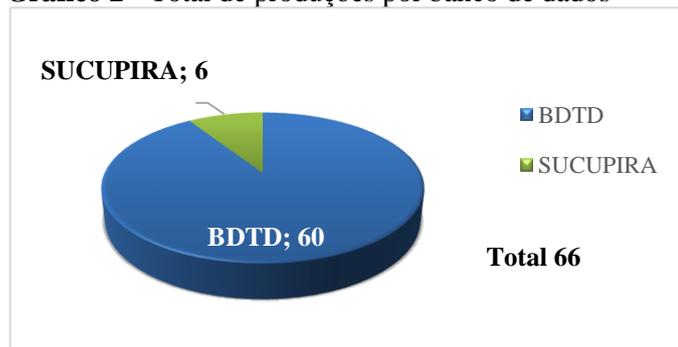


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com base no Gráfico 1, verifica-se que a produção acadêmica que comporta o maior número de trabalhos selecionados, refere-se à Dissertação, ou seja, são estudos desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação, em nível de Mestrado, totalizando 51. Esse número se contrapõe ao de Teses que representam apenas 15 estudos desenvolvidos em nível de Doutorado. Fica assim evidenciado que os estudos selecionados relacionados a trabalho docente, trabalho do professor, organização do trabalho docente e condições de trabalho docente, no que se refere às pessoas com deficiência, no período em referência, concentram-se em maior número em nível de Mestrado.

Conhecido o número de produções a serem consideradas nessa revisão integrativa, passar-se-á a identificá-las nos bancos de dados utilizados, BDTD e Banco de Dados Capes - Plataforma Sucupira. As 66 produções, evidenciadas acima, estão distribuídas nos dois Diretórios, conforme apresenta o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Total de produções por banco de dados



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 2 mostra que dentre as 66 produções selecionadas, 60 estão armazenadas no diretório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertação, correspondendo a 91% das produções, e apenas 6, na Plataforma Sucupira, ou seja, 9%. Cabe aqui uma ressalva de que no levantamento dos dados na Plataforma Sucupira foi verificada a repetição de produções já selecionadas na BDTD e, em alguns casos, não houve autorização para o acesso aos trabalhos selecionados.

O banco de dados da BDTD ao final somou 60 produções, distribuídas entre 15 Teses e 45 Dissertações; enquanto no banco de dados da Plataforma Sucupira, o número final foi de 6 produções, correspondente a 6 Dissertações, totalizando as 66 produções. Com esses dados, constatou-se que o maior número de produções se refere a Dissertações correspondendo ao quantitativo de 51 o que equivale a 77% do total.

O Gráfico abaixo apresenta o quantitativo de produções por ano do intervalo de tempo determinado, 2009 a 2019, correspondendo a 10 anos de produção sobre trabalho docente/ professor, organização do trabalho pedagógico e condições de trabalho do professor, no que se refere às pessoas com deficiência. Esse período é posterior a publicação da PNEEI que ocorreu em 2008.

Gráfico 3 – Produção acadêmica por ano de publicação



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Diante dos dados apresentados, é possível identificar no Gráfico 3 que, no ano de 2016, consta o maior número de publicações, ou seja, 08. Na sequência, há uma proximidade do número de produções variando o quantitativo entre 6 e 7, somando 46. Os anos de 2009, 2010, 2013 e 2017 possuem juntos 28 produções, com 07 em cada um deles. Já os anos de 2014, 2018 e 2019, com 06 produções em cada, somam 18 estudos. Em referência aos anos 2011, 2012 e 2015 representam o total de 12 produções distribuídas por ano, respectivamente, 5,3 e

4. Evidencia-se que o ano de 2012 é o que possui a menor quantidade, apenas 03 produções de 66.

Na Tabela 13, são expostas as áreas dos programas de pós-graduação aos quais as produções estão vinculadas, bem como o quantitativo de programas e das produções referentes a cada um deles.

Tabela 13 – Produção acadêmica por Programa de Pós-Graduação

	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	PRODUÇÕES
01	Educação	45
02	Educação Especial	05
03	Educação Brasileira	02
04	Educação Escolar	02
05	Desenvolvimento Humano e Saúde	02
06	Ensino	02
07	Psicologia	02
08	Distúrbios do Desenvolvimento	01
09	Conhecimento e Inclusão Social	01
10	Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	01
11	Desenvolvimento Humano	01
12	Docência para a Educação Básica	01
13	Serviço Social	01
	Total	66

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Pela Tabela acima, verifica-se que as 66 produções selecionadas no levantamento estão vinculadas a 13 programas de pós-graduação. Dentre as áreas que agrupam pesquisas relativas ao trabalho docente, trabalho do professor, organização do trabalho docente e condições de trabalho do professor, comprova-se que, em sua maioria, 44 são discutidas na área da Educação, representando 66,7% dos estudos que foram levantados. Significa isso que há uma amplitude de possibilidades que essa área oferece de objetos de estudos, o que justifica serem esses programas os que aglutinam o maior número de pesquisas referentes aos descritores sugeridos para a busca.

Na sequência, aparece a área da Educação Especial com apenas 06 pesquisas com interesse de estudo referente aos descritores sugeridos, perfazendo um percentual de 9,1%. Embora seja a área que discute a Educação Especial, é notório serem ainda pouco representativas as discussões relativas ao trabalho docente, sua organização, bem como as condições desse trabalho.

Outras áreas nas quais os trabalhos estão inseridos e representam o quantitativo de 02 produções em cada uma delas, são as seguintes: Educação Brasileira, Educação Escolar, Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Ensino e Psicologia.

Em seis outras áreas, embora com um número bem reduzido - 01 em cada, foram localizadas produções, equivalendo a 06 do total das 66 Dissertações e Teses selecionadas. Essas áreas encontram-se em 06 programas assim denominados: Distúrbios do desenvolvimento, Conhecimento e Inclusão Social, Gestão e Avaliação da Educação Pública, Desenvolvimento Humano, Docência na Educação Básica e Serviço Social.

Na Tabela seguinte, são apresentadas as regiões e estados onde estão localizados os programas de pós-graduação, assim como o nome de cada IES com o quantitativo total de produções, especificando o número de Dissertações e Teses consideradas nesse levantamento.

Tabela 14 - Instituições de Educação Superior/Região/Estado/Tipo de produções

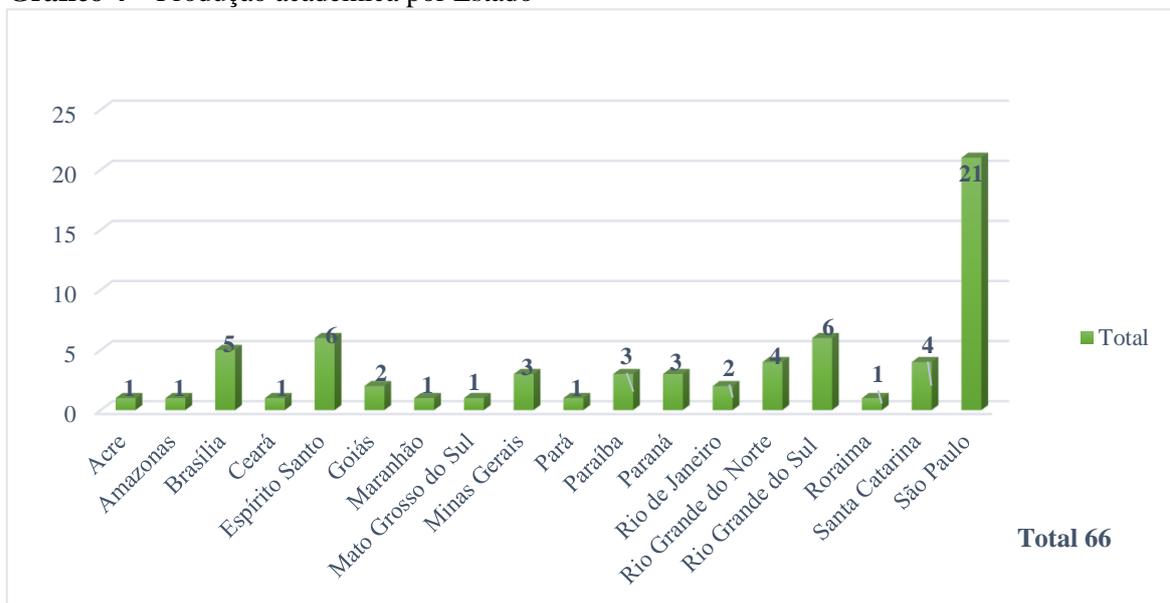
Região	Estado	Instituição	Produções		Total
			Dissertação	Tese	
Sudeste	São Paulo	UNESP	09		09
		UFSCar	02	03	05
		MACKENZIE	01	-	01
		PUC	01	01	02
		METODISTA	01	-	01
		Unicamp	-	01	01
		UNITAU	01	-	01
		USP	-	01	01
	Subtotal	08	15	06	21
	Minas Gerais	UFMG	-	01	01
		UFJF	02	-	02
	Subtotal	02	02	01	03
Rio de Janeiro	PUC	-	02	02	
Subtotal	01	00	02	02	
Espírito Santo	UFES	05	01	06	
Subtotal	01	05	01	06	
Total da região	12	22	10	32	
Sul	Paraná	UEL	02	-	02
		Unioeste	01	-	01
	Subtotal	02	03	-	03
	Rio Grande do Sul	UFSM	03	-	03
		Unipampa	01	-	01
		PUC	01	-	01
		UFRS	-	01	01
	Subtotal	04	05	01	06
	Santa Catarina	UFSC	03	-	03
		UNIVILLE	01	-	01
Subtotal	02	04	0	04	
Total da região	08	12	01	13	
Rio Grande do Norte	UFRN	02	02	04	
	Subtotal	01	02	04	
	Ceará	UFC	-	01	01
	Subtotal	01	00	01	01
Paraíba	UFPB	03	-	03	

Nordeste	Subtotal	01	03	-	03
	Maranhão	UFMA	01	-	01
	Subtotal	01	01	-	01
	Total da região	04	06	03	09
Centro-Oeste	Brasília	UnB	03	01	04
		UniCEUB	01	-	01
	Subtotal	02	04	01	05
	Goiás	UFG	02	-	02
	Subtotal	01	02	-	02
	Mato Grosso do Sul	UFMS	01	-	01
	Subtotal	01	01	-	01
	Total da região	04	07	01	08
Norte	Pará	UFPA	01	-	01
	Subtotal	01	01	-	01
	Acre	UFAC	01	-	01
	Subtotal	01	01	-	01
	Amazonas	UFAM	01	-	01
	Subtotal	01	01	-	01
	Roraima	UFAC	01	-	01
	Subtotal	01	01	-	01
Total da região	03	04	-	04	
REGIÕES	ESTADOS	IES	DISSERTAÇÃO	TESES	TOTAL
05	18	32	51	15	66

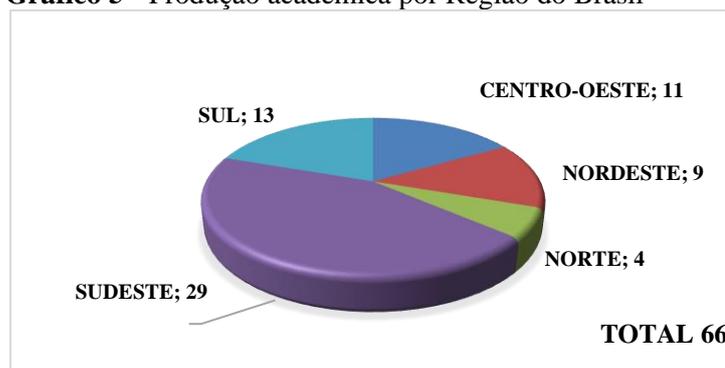
Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Ao analisar os dados que compõem a Tabela 14, observa-se que as 66 produções selecionadas pertencem a programas de pós-graduação de 32 IES, presentes em 17 Estados e no Distrito Federal, e estão distribuídos nas cinco Regiões que constituem o Brasil, conforme apresentam o Gráfico 4 e o Gráfico 5.

Gráfico 4 – Produção acadêmica por Estado



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Gráfico 5 - Produção acadêmica por Região do Brasil

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Dessa forma, a Região Sudeste reúne produções de 12 instituições, somando 32 publicações, sendo 22 Dissertações e 10 Teses. Das produções dessa Região, o maior número concentra-se no estado de São Paulo, com 08 IES participantes, num total de 21 produções, distribuídas em 15 Dissertações e 06 Teses. Dentre as IES, a Universidade Estadual Paulista (UNESP) soma o maior quantitativo, perfazendo um total de 08 Dissertações. Na sequência, apresenta-se a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com 06 produções, sendo 03 Dissertações e 03 Teses. Segue-se a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com 02 produções, sendo 01 Dissertação e 01 Tese. As demais IES - Universidade Mackenzie, Universidade Metodista, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade de Taubaté (UNITAU) e Universidade de São Paulo (USP) - apresentam apenas 01 produção, perfazendo o total de 05 estudos. As Universidades Mackenzie, Metodista e UNITAU possuem produção apenas a nível de Mestrado, enquanto a Unicamp e a USP, a nível de Doutorado.

Referente ao estado do Espírito Santo, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) é representada por 05 (cinco) Dissertações e 01 (uma) Tese, perfazendo o total de 06 estudos. Já o estado de Minas Gerais compreende 03 produções vinculadas a programas de duas IES, no caso, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com 01 Tese e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com o correspondente a 02 Dissertações. Com um menor número de produções referentes ao objeto da pesquisa, figura o estado do Rio de Janeiro, anunciando duas Teses na Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ), expressando, assim, a ausência de trabalhos nas IES públicas.

Na Região Sul, composta de três estados, perfazendo o total de 13 produções, o estado do Rio Grande do Sul se destaca por agrupar 04 IES. Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 02 Dissertações fazem parte desse levantamento. Na sequência, com a mesma quantidade de produção, 01 em cada, somando 03 estudos estão a Universidade Federal do

Pampa (UNIPAMPA) e a Pontifícia Universidade Católica (PUC–RS) possuem 01 Dissertação em cada e a Universidade do Rio Grande do Sul (UFRS) possui 01 Tese.

Os estados do Paraná e de Santa Catarina se igualam quanto ao número de dados coletados, cada um deles possuindo 04 produções selecionadas. No Paraná incluem-se a Universidade Estadual de Londrina (UEL), com 03 Dissertações e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) com apenas 01 Dissertação.

As 04 Dissertações do estado de Santa Catarina estão distribuídas entre 02 IES: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com 03 Dissertações e Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), instituição privada comunitária, com 01 Dissertação.

A Região Nordeste, composta por 09 estados, tem 04 deles participando do levantamento somando 09 produções, são eles: Rio Grande do Norte, Ceará, Paraíba e Maranhão. O número de instituições com produções selecionadas perfaz um total de 09, tendo a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) como IES que se destaca, contendo 04 (quatro) estudos, distribuídos entre 02 Dissertações e 02 Teses. Segue-se a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com 03 Dissertações e, com 01 produção cada, estão a Universidade Federal do Ceará (UFC) com 01 Tese e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) com 01 Dissertação.

A Região Centro-Oeste soma um total de 08 produções, distribuídas em 04 IES de 02 estados e do Distrito Federal, compreendendo 07 Dissertações e 01 Tese. O Distrito Federal agrupa 05 estudos, sendo 04 na Universidade de Brasília (UnB), compostos de 03 Dissertações e 01 Tese, seguida do Centro de Ensino Unificado de Brasília (UniCEUB), universidade privada, com 01 Dissertação. No estado de Goiás, a Universidade Federal de Goiás (UFG) apresenta 02 Dissertações, enquanto o estado de Mato Grosso do Sul possui 01 Dissertação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Por fim, a Região Norte também se faz presente, embora em menor número, com um quantitativo de 04 Dissertações distribuídas nos estados do Pará (1), Acre (2) e Amazonas (3) e são representados, respectivamente, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Acre (UFAC) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM), responsáveis por 01 produção cada. Dessa Região, somente o estado de Rondônia não possui produção selecionada no levantamento de dados realizado.

Diante dos dados apresentados, vê-se que a Região Sudeste concentra o maior número de estudos, 32 do total de 66 selecionadas. Pode ser dito que esse fato se dê em decorrência da maior concentração dos programas de pós-graduação, visto envolver 12 instituições das 32 presentes no levantamento. Na sequência tem-se a Região Sul com 08

instituições participantes com um total de 13 produções. As duas regiões, somando o quantitativo de 20 IES, correspondem às que mais concentram produções selecionadas referentes aos descritores escolhidos, 45 do total. Cabe ressaltar que, nessas duas regiões, concentram-se programas de pós-graduação já consolidados há mais tempo.

Em relação às Regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte, o número de IES participantes do levantamento se iguala, cada uma com quantitativo de 04 IES, perfazendo o total de 12 instituições, o que se iguala ao número representado pela Região Sudeste. A Região Nordeste, composta por 09 estados, com 09 produções distribuídas em 04 delas em IES federais. No Centro-Oeste, composto por três estados e pelo Distrito Federal, tem-se também 04 IES, 03 federais e 01 privada com 08 produções. Já na Região Norte, os 04 estudos selecionados se concentram em 04 instituições federais. Dessa forma, os números que revelam maior incidência de participação referem-se às IES federais, entre elas, a Universidade Federal do Maranhão e a Universidade Federal do Pará.

Ademais, aqui está exposto o primeiro elemento que compõe um texto acadêmico a ser considerado nessa análise que diz respeito aos *tipos de pesquisa* utilizados nos estudos das Teses e Dissertações. A Tabela 18 apresenta o tipo de pesquisa e o quantitativo referente ao seu uso nas produções consideradas neste levantamento.

Tabela 15 – Produção acadêmica por tipo de pesquisa

Nº	TIPO DE PESQUISA	QUANTITATIVO
01	Empírica	35
02	Pesquisa-ação	05
03	Documental	04
04	Documental e empírica	04
05	Estudo de caso	03
06	Pesquisa-ação-colaborativa crítica	03
07	Pesquisa-colaborativa	02
08	Não informado	02
09	Etnográfica	02
10	Pesquisa-intervenção	02
11	Pesquisa-ação-colaborativa	01
12	Bibliográfica, documental e empírica	01
13	Bibliográfica e documental	01
	Total	66

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

De conformidade com o que está descrito na Tabela 15, verifica-se que nas produções, foco dessa revisão integrativa, o tipo de pesquisa mais usada foi a empírica, elemento que compõe o texto acadêmico, sendo possível verificar sua inclusão no resumo de 35 produções, representando 53 % do total aqui considerado.

Posteriormente é apontada a pesquisa-ação com 05 produções, seguida da pesquisa documental e empírica e da pesquisa documental que, conjuntamente, revelam 04 produções

em cada tipo. Na sequência, tem-se, respectivamente, com 03 produções, o estudo de caso e a pesquisa-ação-colaborativa crítica. Igualmente, com 02 produções em cada tipo, aparecem a pesquisa-colaborativa, a etnográfica e a pesquisa-intervenção. Apesar de, na maioria das produções, ser revelado o tipo de pesquisa, apenas 02 não o informaram no resumo dos estudos. Por fim, em 03 produções houve apenas 01 indicação dos tipos: pesquisa-ação-colaborativa, bibliográfica documental e empírica e da bibliográfica e documental.

Por certo, ao agrupar as produções que anunciam o uso da pesquisa-ação (05), pesquisa-colaborativa (02), pesquisa-ação-colaborativa crítica (03), pesquisa-intervenção (02) e pesquisa-ação-colaborativa (01), por proximidade dos termos, somam 13 produções. Sendo assim, pode ser dito que essas denominações, referentes aos tipos de pesquisa utilizados nos estudos, requerem a ação de intervenção do pesquisador. Ademais, isso pode indicar que elas têm aceitação nos estudos que se referem a objetos de estudos com foco na Educação Especial.

Assim, por meio desse quantitativo exposto acima, somado aos estudos empíricos (35), conclui-se que, em sua maioria, os tipos de pesquisa em uso nos estudos selecionados primam pela proximidade com a realidade na busca de dados para efetivarem as suas considerações sobre os objetos de estudo, por corresponderem a 72,7 % das produções. Ressalta-se que, com as pesquisas empíricas, é possível chegar a “[...] um ambiente de vida real com pessoas realizando suas rotinas [...] entrando no espaço, no tempo e nas relações sociais delas [...]. Cada situação de campo é única.” (Yin, 2016, p. 98). Dessa forma, o uso da empiria nas produções selecionadas manifesta situações reais vivenciadas por variados sujeitos em espaços sociais diferenciados, o que enriquece o conhecimento na área da Educação Especial.

Com o propósito de evidenciar os aportes teóricos que embasam as pesquisas selecionadas, o segundo elemento do texto acadêmico levantado nas produções diz respeito ao enfoque teórico presente nos resumos analisados, conforme demonstrado na Tabela 16.

Tabela 16 – Produção acadêmica por Enfoque teórico

ENFOQUE TEÓRICO	QUANTITATIVO
Não evidenciou	54
Histórico-cultural	03
Materialismo histórico-dialético	02
Psicologia cultural	02
Foucault	01
Histórico-crítica/ Histórico cultural	01
Pós-estruturalista	01
Teoria crítica	01
Teoria das Representações Sociais	01
Total	66

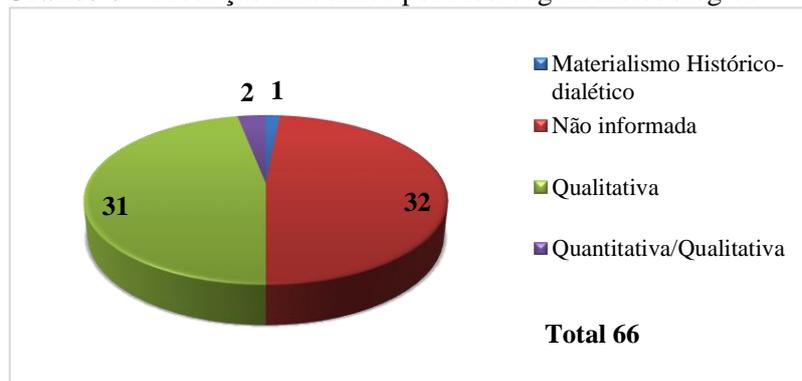
Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Com os dados apresentados na Tabela acima, é notório observar que, nos resumos das Dissertações e Teses, pouco é indicado o enfoque teórico que conduz a pesquisa, visto que 54 das 66 produções não evidenciaram o tipo de teoria que dá sustentação aos estudos, o que equivale ao percentual de 81,8 %. As 12 produções restantes, perfazendo 18,2 %, foram distribuídas entre os seguintes enfoques: Histórico-Cultural (03); Materialismo Histórico-dialético e Psicologia Cultural (04), 02 em cada enfoque; Foucault (01). Com relação aos enfoques Histórico-Crítica/ Histórico-Cultural, Pós-Estruturalista, Teoria Crítica e Teoria das Representações Sociais, cada um aparece num total de 05 pesquisas.

Importa destacar que o referido elemento precisa ser mais indicado nos textos acadêmicos, considerando ser um indicativo importante que compõe um resumo, visto que informa qual percurso teórico é feito pelo autor, o que facilita a análise quando a revisão integrativa tem o enfoque teórico como foco.

Na sequência, o terceiro elemento a ser identificado nas produções buscadas é a abordagem metodológica que orientou o desenvolvimento da pesquisa. O Gráfico 6, abaixo, apresenta as abordagens metodológicas evidenciadas nos estudos selecionados.

Gráfico 6 – Produção acadêmica por Abordagem metodológica



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em referência ao que está exibido nos resumos lidos, identificou-se que 32 deles indicavam a abordagem metodológica qualitativa, perfazendo 48,5 % das produções. Em contrapartida, 30 produções não fizeram referência à abordagem metodológica usada, o que equivale a 45,4 % das produções, número significativo que denota não ser um item considerado pelos autores como necessário nos resumos de trabalhos acadêmicos, evidenciado na escrita dos resumos, foco dessa revisão. Tal aspecto não dá sustentação na análise das referidas produções. Nas 04 produções que completam o total (6,1%), a abordagem quantitativa-qualitativa é anunciada em 03 produções, enquanto o materialismo histórico-dialético como abordagem metodológica é revelado em apenas 01 produção.

Em seguida, apresentam-se os participantes envolvidos nas pesquisas selecionadas, conforme mostrado nos resumos que serviram de referência para sua identificação. Dessa forma, a Tabela 17 retrata quais são eles, bem como a frequência com que se manifestam nos estudos selecionados.

Tabela 17 – Produção acadêmica por Participante da pesquisa

Nº	PARTICIPANTE	QUANTITATIVO
01	Professor(a)	36
02	Professor(a) e aluno(a)	07
03	Não se aplica	05
03	Não informado	04
04	Equipe gestora/ professor/ família	04
05	Equipe gestora/ professor/ aluno(a)s	03
06	Equipe gestora/ professor	03
07	Alunos com deficiência	02
08	Equipe gestora/ professor/Seduc	01
09	Professor/Seduc	01
Total		66

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Conforme esta Tabela, fica evidente que, em 36 produções analisadas, o(a) professor (a) figura como sujeito da pesquisa, o que equivale a 54,5% dos estudos selecionados, e há variação do tipo de atuação dos envolvidos na pesquisa. Dessa forma, inclui-se nesse grupo: professor (a) que leciona na sala comum/ professor (a) regente; professor (a) da rede pública; professor (a) rede pública e particular; professor (a) da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM); professor (a) especialista; professor (a) do Atendimento Educacional Especializado (AEE); e professor (a) de apoio. Em 07 estudos os participantes da pesquisa são professor(a) e aluno(a). Em 04 produções, devido à natureza da pesquisa, não se aplica a inclusão de participantes. E com igual número de estudos (04), verifica-se equipe gestora/professor/família como participantes.

Em outras 06 publicações, a equipe gestora é participante e está aglutinada a outros segmentos da escola. Com 03 produções em cada, foram incluídos a equipe gestora/ professor/ aluno(a)s e a equipe gestora/ professor. Na sequência, alunos com deficiência de forma isolada são participantes em um número bem reduzido, apenas 02 pesquisas. Por fim, aparecem em duas publicações a equipe gestora/ professor/Seduc (01) e professor/Seduc (01).

Em síntese, os dados revelam que a maior incidência de participantes das pesquisas realizadas são professores e professoras (43) da classe comum ou dos serviços especializados. Em 18 estudos, há variedade de participantes, e 05 não os mencionam. Esse resultado indica que o trabalho do professor junto aos alunos com deficiência é foco das pesquisas selecionadas

com variação dos objetos de estudo, os quais serviram de indicadores para a escolha das categorias e subcategorias que, posteriormente, serão apresentadas.

Outro elemento do texto acadêmico considerado no levantamento das produções foi a técnica de coleta de dados. Teve o objetivo de identificar as técnicas utilizadas nas pesquisas que envolvem trabalho docente, trabalho do professor, organização do trabalho docente e condições de trabalho, descritores que nortearam a busca que culminaram nessa análise. Na Tabela 18, apresentam-se as técnicas evidenciadas pelos autores das produções.

Tabela 18 – Produção acadêmica por Técnica de coleta de dados

Técnica de coleta de dados	Quantitativo
Entrevista	22
Entrevista/ observação	08
Não informado	09
Questionário	09
Bases documentais	04
Entrevista/ questionário	04
Observação	02
Entrevista/ observação/ questionário	02
Base documental/ bibliográfica	01
Bases bibliográficas	01
Entrevista/ base documental	01
Fichas de caracterização	01
Observação/ entrevista	01
Questionário/ escala de atitudes sociais	01
Total	66

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A Tabela acima apresenta as técnicas de coleta de dados utilizadas nas pesquisas para o levantamento de dados. Observa-se que algumas pesquisas fizeram uso de apenas uma técnica e outras conjugaram técnicas de coleta de dados. Desse modo, foi identificado que nas 66 Teses e Dissertações selecionadas, a maioria dos autores utilizou somente a técnica da entrevista, alusiva a 22 produções, representando 33,3 % do total. Na sequência, a entrevista associada à observação é mencionada como sendo utilizada em 08 pesquisas. Constatou-se que em 09 produções não houve informação sobre o uso de técnica de coleta de dados, número equivalente a 13,6% dos resumos em referência. Outra técnica que aparece como única na coleta de dados é o questionário, que corresponde a 08 pesquisas.

Em menor quantidade de uso na coleta de dados, constam as bases documentais, manifestadas em 04 produções. Em igual número, temos a entrevista associada com o questionário. A observação como técnica única está em 02 produções, bem como a conjugação entrevista/ observação/ questionário.

Em 06 produções o quantitativo referente ao uso de técnica de coleta de dados foi de apenas 01 indicação envolvendo técnicas únicas e associadas. Em 02 publicações houve uso de técnicas únicas: bases bibliográficas e fichas de caracterização. Nas demais as técnicas foram conjugadas, tais como: base documental/ bibliográfica, entrevista/ base documental, observação/ entrevista e questionário/ escala de atitudes sociais.

Enumerado o quantitativo correspondente à coleta de dados, é possível considerar a técnica da entrevista como a de maior uso nas pesquisas aqui apresentadas, pois ela é indicada em 22 produções como única utilizada. Em 15 produções, é apresentada associada a outras técnicas, o que equivale a dizer que 37 pesquisas selecionadas fazem uso dessa técnica. Depois da entrevista, o questionário é mencionado em 16 produções, sendo em 09 como única técnica e em 7, aglutinada a outras.

O local da realização da pesquisa é outro elemento considerado de relevância na coleta de dados das pesquisas selecionadas. A Tabela 19 apresenta a respectiva quantidade de vezes que cada local é utilizado nas produções selecionadas.

Tabela 19 – Produção acadêmica por *Lócus* de pesquisa

Nº	<i>Lócus</i> da pesquisa	Quantidade
01	Escola pública	39
02	Município	06
03	Não informado	05
04	Rede municipal	04
05	Sala de aula	02
06	Escola pública e privada	01
07	AEE/ Núcleo de Educação Especial	01
08	Base bibliográfica	01
09	Base documental/ bibliográfica	01
10	Centro de Ensino de Educação Especial	01
11	Curso de formação continuada	01
12	Escola privada	01
13	Escola/ Organização não-governamental	01
14	Regiões brasileiras	01
15	Secretaria de Educação	01
	Total	66

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Em referência à Tabela 19, detectou-se que o *lócus* da pesquisa, em sua maioria, teve como interesse de estudos o ambiente da escola, mais precisamente a escola pública, equivalente a 39 produções selecionadas para esta revisão. Significa dizer que 59,1% elegeram esse local para efetuar o seu levantamento de dados.

Em 06 produções, o município é anunciado como local do levantamento de dados. Embora expressivo o número dos estudos (61) que se referiram ao *lócus* da pesquisa,

representando 92,4% do total, convém destacar que 05 produções (7,6%) não indicam onde ocorreu pesquisa. Na sequência, aparece a rede municipal em 04 publicações, e em 02 é evidenciada a sala de aula.

Observa-se que em 10 estudos o local da pesquisa aparece em número bem reduzido, representando apenas 01 indicação. São eles: escola pública e privada; AEE/Núcleo de Educação Especial; base bibliográfica; base documental/ bibliográfica; Centro de Ensino de Educação Especial; Curso de formação continuada; escola privada; escola/ Organização não-governamental; regiões brasileiras; e Secretaria de Educação.

O *locus* da pesquisa de maior evidência foi a escola pública. Conforme os dados do Censo escolar de 2019, publicados em janeiro de 2020,

[...] o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum aumentou gradativamente ao longo dos anos. Em 2015, o percentual de alunos incluídos era de 88,4% e, em 2019, passou para 92,8%. [...] Quando se compara a oferta de educação inclusiva por dependência administrativa, observa-se que as redes estadual (96,7%) e municipal (95,9%) apresentam os maiores percentuais de alunos. (Brasil, 2020).

Importa destacar que, em apenas duas pesquisas, a sala de aula é mencionada como *locus* de pesquisa, o que pode induzir à reflexão de que referir-se a ela ainda é uma lacuna dentro do campo da Educação Especial, embora possa estar incluída quando é escolhida a escola pública como foco de levantamento de dados.

O elemento referente à técnica de análise dos dados foi também indicado na análise das produções. A Tabela 20 traz a informação de 06 técnicas de análise de dados utilizadas nos estudos selecionados. Tal elemento foi considerado na análise por ser significativo para conhecermos a maneira como os dados são analisados nas produções selecionadas.

Tabela 20 – Produção acadêmica por Técnica de Análise dos dados

Nº	Técnica de Análise dos dados	Quantidade
01	Não informada	51
02	Análise de conteúdo	11
03	Tratamento estatístico	02
04	Análise do discurso	01
06	Materialismo histórico-dialético	01
	Total	66

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Embora considerada de grande relevância na qualificação dos resultados das pesquisas, a técnica de análise de dados foi omitida em 52 produções selecionadas, omissão essa presente em 78,8 % dos resumos, o que impediu o conhecimento de qual técnica fundamenta essa análise quando se faz a leitura apenas do resumo. Cabe lembrar que a revisão

integrativa ressalta a necessidade, em alguns casos, de se fazer a leitura dos textos para além do resumo como forma de identificar aquilo que ele não deixa claro ou que o autor não coloca como relevante ao escrevê-lo.

Ademais, em 10 produções, a análise de conteúdo é pontuada como técnica utilizada na pesquisa, correspondendo assim à maioria entre os que anunciaram o referido elemento no texto do resumo, o que equivale a 15,2 % do total. Em 02 trabalhos, a técnica utilizada foi o tratamento estatístico, referente a 3%, o que pode indicar ter sido utilizada em pesquisas que fazem uso da abordagem quantitativa, conforme expõe o Gráfico 6. Em menor número, apresentamos 02 técnicas utilizadas em 02 produções, correspondendo um tipo de técnica para cada produção, quais sejam, análise do discurso e materialismo histórico-dialético.

Com a finalidade de identificar quais termos referentes a pessoas, na condição de revelarem uma deficiência, eram mencionadas nos textos, realizou-se um levantamento das denominações expressas nas produções selecionadas, quando os seus autores se referiam a elas. A opção por esse elemento constitutivo das produções foi feita por se considerar ser importante e necessária visto haver, ao longo do processo histórico, como será apresentado em seção posterior, várias denominações que denotavam o pensamento do período em que eram utilizadas. Dessa forma, a partir da implantação de uma política de educação na perspectiva inclusiva, cabe detectar quais termos são utilizados e se eles se inserem no que propõem os documentos da referida política. Nesse aspecto, foi elaborada a Tabela 21 com as denominações e respectiva frequência com que aparecem nos estudos selecionados.

Tabela 21 – Produção acadêmica por Denominações referentes às pessoas com deficiência

Nº	Denominações referentes às pessoas com deficiência	Quantidade
01	Alunos com deficiência	19
02	Alunos público-alvo da Educação Especial	14
02	Alunos com necessidades especiais	11
03	Inclusão escolar	03
04	Pessoas com deficiência	03
05	Educação Especial	03
06	Educação inclusiva	02
07	Crianças com deficiência	02
08	Atendimento Educacional Especializado	02
09	Transtorno espectro do autista	01
10	Aluno surdo	01
11	Alunos da Educação Especial	01
12	Crianças com necessidades especiais	01
13	Alunos com deficiência/ transtornos globais do desenvolvimento	01
15	Alunos com deficiência/ com necessidades especiais	01
15	Aluno com deficiência intelectual	01
	Total	66

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Em consonância com o que a Tabela anterior descreve, foram enunciadas 15 formas diferentes de os autores se referirem aos alunos da Educação Especial matriculados na escola regular em suas pesquisas, lembrando que, em sua maioria, as escolas da rede pública correspondem a 59,1% do local de coleta de dados, como é apresentado no item *locus* da pesquisa (Tabela 19).

Como resultado da análise do exposto na Tabela 21, fica evidente que a maioria das produções utilizou a denominação alunos com deficiência, sendo esta utilizada num total de 19 estudos. Além disso, 14 produções utilizam a denominação a alunos público-alvo da Educação Especial. Em número de 11 estudos, os autores se reportam a alunos com necessidades especiais. Sobretudo, o uso das três denominações enunciadas é visto em 44 trabalhos, correspondente a 67% das produções. Isso indica que, ao serem utilizadas, referem-se ao público em geral da Educação Especial, sem haver uma especificação sobre a qual deficiência se referem.

As denominações indicadas neste volume de estudos são as que fazem parte dos documentos legais e da bibliografia referente à Educação Especial, no que diz respeito à escola, podendo se considerar também que, a depender do período em que o estudo foi realizado, o autor utilizou a denominação de maior evidência. É possível inferir também o fato de que, em sua maioria, o *locus* das pesquisas foi a escola pública conforme exposto na Tabela 22, local em que a maioria dos alunos com deficiência estão matriculados.

Em um conjunto de 09 produções aparecem as denominações inclusão escolar, pessoas com deficiência e Educação Especial. Cada uma delas comporta 03 estudos e, em conformidade ao apresentado acima, também se referem ao público em geral, fazendo um total de 53 produções com esse enfoque.

Em seguida, foi observado em 06 produções o uso dos termos Educação inclusiva, crianças com deficiência e Atendimento Educacional Especializado, com 02 produções em cada uma delas. Por fim, em um conjunto de 07 produções, 04 delas referem-se as pessoas com deficiência em geral e, em 03, o tipo de deficiência a que se referem é especificado. Dessa forma, são mencionados, respectivamente, Transtorno Espectro do Autista (TEA), aluno surdo e aluno com deficiência intelectual. Por fim, cabe evidenciar que em 100% das produções, o termo referente aos alunos que possuem algum tipo de deficiência foi informado.

Na revisão integrativa, conforme o Quadro 1 – Etapas e ações da revisão integrativa apresentado na metodologia deste estudo, mediante a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave das Teses e Dissertações selecionadas, procedeu-se à organização dos elementos que

constituem o texto acadêmico na matriz de síntese (Planilha *Microsoft Excel*), o que corresponde à quarta etapa da revisão, denominada de categorização. Nesse ponto, tomando-se como referência os elementos do texto acadêmico - título, objetivo, objeto de estudo e resultados do estudo – contidos na matriz de síntese, foi possível agrupá-los, analisá-los e, em seguida, construir as categorias e subcategorias.

Dessa forma, trabalhando com as 66 produções selecionadas, geraram-se 03 categorias, assim denominadas: (1) *Inclusão escolar*, (2) *Trabalho docente* e (3) *Formação de professores* e, partindo delas, foram organizadas as 18 subcategorias expressas na Tabela seguinte.

Tabela 22 - Categorias e subcategorias de análise das produções selecionadas

Nº	Categoria	F	Subcategorias	f
1	Inclusão escolar	38	Alunos com DI/ TEA/ Transtornos mentais	6
			Discursos	2
			Professor	9
			Processo de escolarização	7
			Política de Educação Inclusiva	9
			Educação integral /Experiência inversa	2
			Papel do pedagogo	3
2	Trabalho docente	17	Organização	3
			Condições de trabalho	4
			TEA/ DI/ Síndrome	1
			Colaborativo	7
			AEE/SRM	2
3	Formação de professores	11	Segundo professor	1
			Atuação/prática	2
			Identidade	1
			Colaborativa	2
			Pessoal/ profissional	1
			Continuada/ Continuada DV/ Surdos	4
Total		66		66

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A primeira categoria que emergiu pela sua incidência nos estudos selecionados foi “*Inclusão escolar*”, termo esse que se apresenta no cenário educacional abrangendo discussões e proposições sobre a oferta de uma educação que envolva todas as pessoas, considerando as diferenças que as constituem e evidenciando questões como: cultura, etnia, religião, gênero, diversidade, identidade, dentre outras (Silva, 2014; Mantona, 2006).

Inicialmente, ao tratar da categoria presente nesse levantamento realizado, cabe ressaltar que ela envolve o quantitativo de 38 produções referentes a 66 selecionadas. Pelo volume de produções estabeleceram-se subcategorias, em número de 07, que apresentam dentro do contexto maior - inclusão escolar - os aspectos presentes nos estudos realizados. Dessa forma, serão apresentadas as subcategorias e o respectivo quantitativo de trabalhos referentes a

cada uma: *Alunos com DI⁶/TEA⁷/Transtornos mentais (06)*; *Discursos (02)*; *Professor(a) (09)*; *Processo de escolarização (07)*; *Política de Educação Inclusiva (09)*; *Educação integral/ Experiência inversa (02)*; e *Papel do pedagogo (02)*.

Diante do exposto, verifica-se que 09 trabalhos estão inseridos na subcategoria *Política de Educação Inclusiva*, os quais se referem a aspectos relacionados à inclusão escolar, discutindo-a a partir da implantação da Política de Educação Inclusiva nas escolas. O trabalho de Soares (2013) discute se a inclusão interfere no desempenho da escola e se vai contribuir de forma positiva no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de uma dada escola. Em seus resultados, a autora aponta que, embora traga benefícios, o processo de inclusão na escola não se configura como um elemento que interfira no resultado, por ela já “[...] possuir um longo histórico de busca pela melhoria do ensino. Porém evidenciou-se que a presença de alunos público-alvo da educação especial não impede à escola oferecer uma educação de qualidade e manter um alto desempenho no IDEB.” (Soares, 2013, p. 8).

Uma outra produção acadêmica dessa subcategoria faz referência à inclusão como

[...] um processo complexo e polêmico, e por isso mesmo, necessita ser mais debatido e compreendido por todos os responsáveis por seu planejamento, execução e acompanhamento, pois, embora já venha sendo estudado há algum tempo, ainda resta muito a ser realizado. (Bezerra, 2011).

Já a contribuição da pesquisa referente à educação inclusiva em uma rede municipal, realizada por Camargo (2019), destaca que, ao ser implantada,

[...] os agentes implementadores [...], apesar de seus esforços para realização do trabalho, encontram dificuldades que interferem diretamente em sua atuação. O funcionamento precário de algumas unidades escolares, a pressão de responsabilização quanto aos resultados sem a oferta de condições adequadas de trabalho, o desmantelamento nos últimos anos da equipe pedagógica responsável pelo atendimento dos alunos com deficiência da rede municipal são fatores que impactam profundamente no trabalho desses profissionais.

A subcategoria *Professor(a)* iguala-se em quantidade à anterior, num total de 09 produções. Em relação a essa subcategoria, merecem destaque 02 estudos que discutem as representações de professores em relação à inclusão de alunos com deficiência no contexto da escola regular. O primeiro deles reporta-se às representações sociais dos professores do 1º ao 5º ano. Segundo os resultados do estudo apresentados por Paganotti (2017) em sua Dissertação, elas

⁶ Deficiência intelectual.

⁷ Transtorno do Espectro Autista.

[...] transitam entre os universos reificado e consensual, porém são predominantemente do senso comum, isto é, afirmam a importância da inclusão escolar e indicam mais dificuldades do que possibilidades na efetivação do trabalho, alegando falta de formação adequada. Além disso, no professor de sala de recursos são depositadas as expectativas e obrigações sobre as adaptações necessárias para o aluno.

No segundo estudo, Abdalla (2016) discorre, a partir dos seus achados na pesquisa, que

[...] as representações trazidas pelas professoras fazem parte do senso comum, isto é, argumentam que é difícil ensinar o aluno com deficiência na sala de aula regular, pois lhes faltam formação adequada para trabalhar [...] que não há o apoio dos profissionais específicos (médicos e psicólogos), que faltam momentos na escola para essas profissionais compartilharem suas experiências e discutirem suas dificuldades e sinalizam para a ausência da adequação arquitetônica dos prédios escolares para acessibilidade dos alunos [...] destacam também a importância fundamental da professora especialista para auxiliar neste processo inclusivo.

Ainda nessa subcategoria são desvelados outros estudos referentes à prática e aos dizeres do professor de apoio na realização da educação inclusiva, ao papel do professor especialista no coensino e, por último, à figura do professor inclusivo (Prado, 2016; Zerbato, 2018; Pereira, 2014).

Na sequência, em relação à categoria *Inclusão escolar*, a subcategoria *Processo de escolarização* está presente em 07 produções, entendendo-se esse processo como sendo o responsável pela aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, sendo ele o fator que possibilita a transposição de uma série a outra. Nesse sentido, apresenta-se o que foi evidenciado sobre referido processo nas produções referentes a essa subcategoria. Convém destacar que, na pesquisa realizada por Bernardo (2016), foi constatado “[...] um recorte da realidade do processo de inclusão com sugestivas falhas no planejamento e na prática docente para o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial.”

Já o estudo de Oliveira (2016) evidenciou que

[...] o processo de inclusão foi impulsionado por meio da prática e mediação desenvolvida pelas professoras no contexto escolar. Indica que as docentes encontraram novas outras possibilidades para trabalhar as especificidades de seus alunos com deficiência [...].

A pesquisa de Amaro (2012) concluiu que os professores em seu trabalho “Mostram uma maior valorização das habilidades sociais pertencentes às classes de civilidade, empatia e

habilidades acadêmicas [...]” nas atividades referentes a questões sociais e emocionais junto aos seus alunos.

Outro trabalho se refere à sala de aula comum e ao AEE com a proposição de Moscardini (2011) que pretendia “[...] compreender a dinâmica da escolarização de alunos público-alvo da educação especial [...]”, o que levou a autora a afirmar que, no

[...] ensino comum, as tarefas estruturadas para a criança com deficiência são notadamente diferentes daquelas realizadas pelo restante da sala, apresentando um patamar de complexidade que pouco se aproxima dos exercícios próprios ao nível de ensino no qual esse indivíduo se encontra, necessário para que o aluno possa experienciar seu desenvolvimento escolar, enquanto a docente especialista norteia a sua prática pelas habilidades que devem ser estruturadas nos educandos para que façam frente às urgências do ensino regular, convertendo o AEE em um tipo de reforço escolar. (Moscardini, 2011).

Por fim, dentro dessa subcategoria, cabe citar a pesquisa que procurou estudar na escola do 1º ao 5º ano a articulação do currículo e o processo de escolarização de alunos com deficiência. Segundo os resultados expostos, Effgen (2011) afirma que essa articulação desenvolvida

[...] por meio de práticas pedagógicas diferenciadas, mostrou que todos os alunos podem ter acesso ao conhecimento, ou seja, ao currículo comum, se as práticas pedagógicas forem pensadas, considerando o currículo vivido como potencializador de novas ações e de táticas.

Na sequência, com 06 produções, encontra-se a subcategoria alunos com *DI/TEA/Transtornos mentais*, das quais 04 discutem a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

Entre elas, a pesquisa desenvolvida por Rocha (2017) teve por objetivo “[...] analisar as narrativas de seis professores da rede pública de ensino do Distrito Federal sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual [...] e os desafios pedagógicos dele decorrentes [...]”. Em seus resultados, mostra que os professores evidenciaram “[...] a resistência e o medo [...] assim como o debate inicial sobre a inclusão escolar, a transformação do ambiente escolar e a disparidade temporal da implementação das políticas públicas de inclusão.” (Rocha, 2017). Nesse mesmo grupo de produções coube a Lopes (2010) analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual em classe comum e no AEE, esse último como serviço de apoio que deve ser desenvolvido pela escola da rede de ensino *lócus* da pesquisa. Em seus resultados a autora discorre sobre

[...] a necessidade de adequação curricular para o êxito acadêmico do aluno com deficiência e as dificuldades enfrentadas pela escola em consequência da falta de conhecimentos dos professores [...], o questionável diagnóstico e a

pequena contribuição dos relatórios de avaliação para a ação pedagógica, na classe comum ou na sala de recursos [...]. É preciso conscientizar a comunidade escolar que a responsabilidade pela inclusão é coletiva e não individual. (Lopes, 2010).

Seguindo a questão de significados dos professores sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, o resultado do trabalho realizado por Correia (2016) destaca sobre este tema que, nas duas escolas que foram *lócus* de sua pesquisa, “A maioria dos professores entrevistados manifesta significados favoráveis à inclusão escolar e que a instituição escolar que contribuiu com a pesquisa também adota práticas favoráveis à inclusão.” (Correia, 2016).

Em seguida, no estudo que analisou os significados construídos pelo professor sobre o processo de inclusão e a reflexão sobre a sua ação nele, Mieto (2010) revela que os professores possuem

[...] concepção de desenvolvimento humano [...]; concepção da criança com deficiência intelectual; concepções sobre o uso e funções da brincadeira no contexto educacional permitindo mudanças na qualidade da inclusão, tendendo a práticas virtuosa/continuidade de práticas restritas à função pedagógica, com reprodução de atividades centradas em aplicação de técnicas.

Em 02 outros estudos dessa subcategoria, é abordada a questão da inclusão de alunos com autismo e psicose. Nos resultados de sua pesquisa, Lazzeri (2010) concluiu que dos oito alunos “[...] incluídos nas salas de aula regulares e recebendo AEE como suporte à escolarização [...]. Nem todos conseguiram se adequar às novas formulações do sistema municipal.” Já no segundo trabalho que trata sobre a aprendizagem de alunos com transtornos mentais incluídos na escola regular, “A pesquisa revelou que os professores entrevistados conhecem pouco desse tema o que pode ser uma das razões para maior dificuldade de gerenciar a demanda e a inclusão de alunos com esses transtornos.” (Fridman, 2016).

Por fim, as subcategorias *Discursos e Educação integral/Experiência inversa* são compostas por 02 produções, num total de 04: na primeira são analisados os discursos veiculados sobre inclusão, enquanto na segunda, a educação integral e a experiência inversa na inclusão são objetos de estudo.

A segunda categoria que emergiu dos trabalhos selecionados foi “*Trabalho docente*” que agrupa em sua composição 17 estudos, subdividida em cinco subcategorias, a saber: *Organização (03)*, *Condições de trabalho (04)*, *TEA/ DI/ Síndrome (01)*, *Colaborativo (07)* e *AEE/SRM (02)*.

Em número de produções agrupadas, essa categoria representa o segundo grupo, a ela antecede a categoria *inclusão escolar* (38) e, posterior a ela, está a categoria *formação de professores* (11). Dito isso, cabe ressaltar que, nessa segunda categoria, 07 estudos fazem parte da subcategoria *Colaborativo* e se referem ao trabalho docente colaborativo⁸. Dentre esses, 05 discutem a articulação entre o trabalho realizado em sala de aula comum e atendimento especializado realizado no AEE e SRM; 01 reporta-se ao trabalho colaborativo com foco na acessibilidade pedagógica; e 01 ao trabalho do professor especialista em Educação Especial na sala de aula comum. Dessa forma, os estudos revelam alguns aspectos desse trabalho colaborativo na realização da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Quanto à articulação entre o trabalho docente na sala de aula comum e no AEE, a pesquisa desenvolvida por Araruna (2018) em sua tese, ao analisar o trabalho colaborativo em duas escolas da rede municipal de Fortaleza, desvelou que,

[...] embora as professoras tenham manifestado disponibilidade para a articulação, alguns fatores limitam as iniciativas nesse sentido. As condições de trabalho são incompatíveis com uma perspectiva inovadora do ensino, a sobrecarga de trabalho a que são submetidos os docentes, as condições estruturais e a superlotação nos ambientes em que trabalham, são alguns dos aspectos que desfavorecem sobremaneira a articulação e a efetivação de práticas colaborativas.

Outro estudo envolvendo escolas da rede municipal de São Paulo, em relação ao trabalho colaborativo em seus resultados, mostra que essa relação de colaboração não está presente em todo o universo pesquisado, mas, onde ela ocorre, Araújo (2017) pôde

[...] perceber a existência dessa articulação em algumas classes de ensino comum e de AEE confirmou que o trabalho docente realizado nessa perspectiva colaborativa trouxe melhoria e crescimento para o ensino do Estudante Público Alvo da Educação Especial (EPAEE).

Do mesmo modo, Vilaronga (2014) revela em sua pesquisa que o trabalho colaborativo entre professor regente e professor especialista realizado em sala de aula comum existe, no entanto ocorre como uma experiência na escola *lócus* da pesquisa e não como já instituído na rede escolar.

Na sequência, a terceira produção que se insere nesse grupo discute a contribuição da ação colaborativa entre o professor da classe comum e AEE em escolas da rede municipal do Acre. Conforme Sousa (2018) evidenciou em sua pesquisa o referido trabalho se realiza

⁸ Trabalho desenvolvido em conjunto entre professores (as) das classes comuns, professores(as) especialistas na classe e professores(as) do Atendimento Educacional Especializado

[...] como colaborativo na medida em que suas práticas docentes procuram responder às necessidades educacionais dos alunos público-alvo do AEE, necessitando, portanto, ser reorganizado diante das dificuldades e desafios em desenvolver a aprendizagem das crianças.

A última contribuição do grupo focou o trabalho colaborativo na acessibilidade pedagógica no processo ensino-aprendizagem, realizado por meio de uma pesquisa-ação. Ao apresentar seus resultados, a autora revelou a existência de “[...] pressupostos do modelo de serviço baseado na colaboração entre o profissional especializado e o professor da sala regular, [...] que abordou o trabalho colaborativo como uma prática viável e fundamental no ambiente escolar [...]” (Machado, 2019).

Embora o trabalho colaborativo esteja presente em apenas sete estudos nessa categoria, evidencia nos resultados a possibilidade de sua execução no ambiente escolar, favorecendo a articulação entre os dois segmentos, sala comum e SRM, no atendimento às necessidades educacionais dos alunos matriculados nas redes de ensino acima apresentadas.

A subcategoria *Condições de trabalho* é composta por quatro produções, sendo 03 Dissertações e 01 Tese. O autor da Tese buscou em seu estudo fazer uma comparação das condições de trabalho e saúde de professores do 1º ao 5º ano. Para isso, os participantes selecionados foram divididos em três grupos distintos, segundo os critérios: professores da sala comum sem alunos incluídos, professores da sala comum com alunos incluídos e professores da sala de recurso. Cada grupo foi composto de 20 professores, perfazendo o total de 60 professores.

Com a realização de entrevista e aplicação de um protocolo, foram identificadas similaridades nos grupos como algumas diferenças. Dessa forma, alguns fatores são revelados em relação ao trabalho executado pelos professores da classe comum com alunos incluídos. Conforme Silva (2009),

[...] Quanto às queixas de ordem física observa-se que RCI⁹ apresentou maior número de desconforto destacando a cabeça, coluna, pescoço e membros superiores. No que diz respeito às condições de trabalho, os três grupos consideraram os aspectos avaliados (ambiente de trabalho, organização de trabalho, materiais e equipamentos pedagógicos) como adequados. Contudo, RCI apontou o maior número de indicadores de inadequação.

Uma segunda pesquisa realizada sobre condições de trabalho do professor refere-se a uma Dissertação de Mestrado voltada para a reorganização do trabalho docente e seus reflexos na sua saúde, partindo da autopercepção de professoras de um Centro de Ensino de

⁹ Professores de turma com inclusão de alunos com necessidades especiais (SILVA, 2009)

Educação Especial. Nos resultados da pesquisa, as professoras participantes anunciam que “[...] há reconhecimento da falta de melhores condições para a realização do trabalho docente e a maioria não o identifica como precário nem o relacionam ao estado de saúde/doença em que se encontram, mesmo entendendo que essas relações possam existir [...]” (Lázaro, 2013).

No entanto, a segunda Dissertação produzida por Lima (2016) relata em seus resultados que o professor encontra em seu trabalho na educação inclusiva “[...] dificuldades e necessidades [...], condições de trabalho insatisfatórias, [...] inadequada formação [...], turmas excessivamente numerosas, necessidade de apoio pedagógico e profissional e excessivas cobranças por resultados.” (Lima, 2016).

Por fim, a discussão do objeto de estudo - a relação entre a atividade docente e práticas intensificadoras – na terceira Dissertação traz como resultados que “A intensificação deriva de demandas institucionais [...]; novos arranjos pedagógicos [...]; desdobramentos na política de inclusão [...]; tempo insuficiente para a realização das tarefas [...]; atendimento diferenciado e individualizado aos alunos[...].” (Barbosa, 2009).

Portanto, nas pesquisas que compõem a subcategoria *Condições de trabalho*, é possível constatar que as condições de trabalho inapropriadas podem interferir na realização das atividades docentes em classes de alunos com deficiência matriculados, podendo refletir em sua condição de saúde, visto existirem fatores que poderão afetar esse trabalhador tanto em sua condição física quanto emocional, por estarem propícios a situações que podem afastá-lo das atividades laborais ao serem acometidos por algum tipo de doença.

A subcategoria *Organização* é composta por três produções que se referem ao trabalho docente. A primeira voltou-se para a organização desse trabalho em classes comuns de escolas da rede municipal, sendo possível a Schreiber (2012), partindo da análise de documentos e observações, assinalar

que as ações das políticas de perspectiva inclusiva estão direcionadas para os serviços e profissionais da Educação Especial e não para o trabalho realizado na classe comum. [...] uma consonância entre a política nacional e municipal de Educação Especial. [...] contudo notou-se a inexistência de uma proposta de trabalho coletivo entre esse profissional e o professor regente, o que indica a desarticulação entre o ensino regular e a modalidade Educação Especial.

Seguindo essa discussão, Oliveira (2016), em sua Tese de Doutorado, buscou estudar a organização do trabalho do professor sob a influência do sistema neoliberal e sua interferência na execução da Educação Especial na perspectiva inclusiva e na construção da identidade docente. Em sua análise detectou que

[...] este profissional atende o aluno com Deficiência Intelectual numa realidade escolar imprópria para um serviço de qualidade, devido às características geográficas da região em um município situado às margens dos rios Amazonas e Tapajós. E, ao mesmo tempo, pelas dificuldades e limitações impostas pelo modelo capitalista como a falta de infraestrutura, recursos financeiros, formação inadequada ao atendimento desse público, ausência de incentivo e vontade política. (Oliveira, 2016).

Em contraste às pesquisas anunciadas nessa subcategoria, um terceiro posicionamento traz para o cenário a possibilidade de uma educação de fato inclusiva a partir da forma como se organiza a escola. Diante desse questionamento, a pesquisadora esboçou nos resultados a que chegou, ser positivo ter presente, na sala de aula comum, alunos público-alvo da Educação Especial, segundo Rosalen (2019),

[...] para que o ensino de toda turma seja qualificado [...] a valorização do compromisso assumido pelos envolvidos para a aprendizagem de todos [...] a importância da formação continuada singular oferecida na referida escola e a busca por caminhos singulares [...].

Ademais, na subcategoria *Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)*, estão inseridas duas produções. A primeira pesquisa expõe sobre o trabalho docente, referendando-se na proposta oficial da SRM para os alunos com deficiência intelectual. A meu ver, ela limita o trabalho do professor junto aos alunos com deficiência intelectual no que se refere às ações propostas para o AEE e SRM uma vez que,

[...] o quadro argumentativo expresso pelos documentos orientadores, publicados e divulgados pelo MEC, [...] apresenta uma concepção de desenvolvimento humano espontaneísta [...], assim, esvazia as mediações inerentes ao processo de escolarização. (Pertile, 2014).

A segunda pesquisa da subcategoria discorre também sobre o trabalho docente no AEE/SRM, com um diferencial de analisá-lo a partir das professoras que o realizam, denominadas pela legislação de professoras especializadas, e foi dito que “[...] encontram-se num momento profissional de descoberta e sobrevivência em que são explorados os contornos dessa nova função, pois 88% estão no AEE há 3 anos ou menos. [...] na maioria das vezes o trabalho do/no AEE configura-se de forma isolada [...]” (Bernardes, 2014). Dessa forma, a autora concluiu, em conformidade aos dados colhidos de suas informantes que já possuem experiência na rede de ensino da qual fazem parte, que o trabalho docente no AEE/SRM não se articula ao da sala de aula comum, como foi discorrido na subcategoria *Colaborativo*, que evidenciou algumas experiências sobre ele,

Em suma, a terceira categoria, denominada Formação de professores, é composta de 11 produções distribuídas em 06 subcategorias, a saber: Segundo professor (01); Atuação/prática (02); Identidade (01); Colaborativa (02); Pessoal/ profissional (01); Continuada/Continuada DV/ Surdos (04).

A primeira subcategoria *Continuada/Continuada DV/ Surdos* engloba 04 pesquisas sobre a formação de professores nessas modalidades. As pesquisas dessa subcategoria discutem os efeitos provenientes de processos formativos de professores para o atendimento de alunos com deficiência frente à inclusão escolar. Nesse sentido, das 04 pesquisas selecionadas, 02 discutem a inclusão, tendo como foco as deficiências em geral; 01 direciona-se à deficiência visual (DV), e 01 faz menção à formação continuada para o ensino do aluno surdo.

Em seus resultados, os dois primeiros pesquisadores esboçam suas percepções sobre o que foi alcançado, ao analisarem os processos formativos a que se propuseram. Assim sendo, Vieira (2010) retratou que coube aos professores um “Repensar de suas práticas pela assimilação e uso dos conceitos teórico-práticos como recurso para sua ação, ao afirmarem que ativaram postura mais reflexiva, mais participativa em seu contexto profissional.” Texto que se aproxima ao que foi exposto nas considerações feitas por Silva (2011), em seus resultados, quando diz que

[...] durante o processo formativo foi possível observar que os professores demonstraram interesse em ressignificar a prática pedagógica, assim como na prática identificamos mudanças significativas no dizer e no fazer docente frente a esses alunos.

Na sequência, a audiodescrição foi o interesse de 01 estudo sobre a formação continuada de professores, com o intuito de saber como esse tema poderia contribuir para aquisição de conhecimentos pelos professores sobre como trabalhar o acesso de alunos com deficiência visual a imagens, visto não poderem fazer uso da visão. Em sua análise sobre a formação desenvolvida junto aos professores, Silva (2019) “[...] revelou dificuldades e desafios subjacentes à prática docente na esfera escolar, indicando que a formação por si só não é suficiente para o agenciamento da audiodescrição pelos professores [...]”

Por fim, a pesquisa de Correa (2013) se reporta à formação continuada, analisando um curso de formação para o atendimento de aluno surdo. Nos resultados é relatado que há fragilidade na formação inicial de professores em relação aos alunos surdos fato que “[...], muitas vezes inviabiliza sua inclusão. Portanto, a formação continuada passa a exercer papel fundamental no sentido de melhorar o fazer pedagógico dos docentes auxiliando na inclusão dos alunos com deficiência.” (Correa, 2013).

Desse modo, com base nos estudos selecionados, relativos à formação continuada de professores que trabalham em classes comuns onde há alunos com deficiência inseridos, é possível dizer que a formação continuada é importante no processo de inclusão desse público na escola e, em específico, na sala de aula. Outro aspecto a considerar é que essa formação poderá contribuir com a aquisição de conhecimentos pelo professor, não abordados na formação inicial, visto os estudos apontarem para a reflexão dessa prática, revelando dificuldades e desafios, com a possibilidade de uma ressignificação no seu desenvolvimento na promoção da inclusão.

Com duas publicações, em cada uma delas, temos as subcategorias *Atuação/Prática* e *Colaborativa*, relativas à categoria *Formação de professores*. No que diz respeito à subcategoria *Atuação/Prática*, a produção selecionada propôs-se a analisar a formação de professores a partir da sua atuação junto aos alunos com deficiência nas classes comuns e na Educação Especial dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em suma, Evangelista (2019), em sua investigação, apresentou os seguintes resultados, referentes à formação de professores:

[...] formação inicial pouco contributiva para a atuação, e insuficientes oportunidades de formação continuada e em serviço. [...] a necessidade de mudar os rumos dos cursos de formação inicial dos professores, preparando-os para atuar com a inclusão a partir de estudos teóricos e práticos. [...] apontou a relevância de ser ampliada a oferta de formação continuada para os professores em serviço, principalmente para os regentes de referência de classes comuns, [...], os professores pouco compreendem o que realmente é sua função e a forma como devem atuar com os alunos com deficiência. Isso acarreta a falta de cadência e de articulação do trabalho, [...] não oportunizam um trabalho colaborativo, articulado.

Na segunda produção dessa subcategoria foi analisada a formação de professores sob a ótica da experiência formativa de um grupo de professores, realizando a reflexão sobre sua prática, em uma dada escola da rede pública, referente ao processo de inclusão de alunos com deficiência. A partir dos resultados encontrados, Dantas (2016) apresenta em sua Tese que

A prática reflexiva pode, de fato, trazer contribuições para a formação docente, promovendo o desenvolvimento profissional na medida em que provoca o questionamento sobre a própria ação de ensinar e desenvolver o autoconhecimento, autoanálise e autoavaliação conduzindo um processo de revisão de concepções e reconstrução de práticas vistas a inclusão escolar.

Destarte, as duas produções apresentam aspectos em relação ao processo de inclusão, no que se refere à atuação e prática docente com foco na formação de professores, especificamente a continuada. A primeira produção pontua a necessidade de uma contribuição de forma mais efetiva da formação continuada, para que os professores da classe comum e da

Educação Especial desenvolvam um trabalho mais articulado para a concretização da educação inclusiva. Por outro lado, a segunda pesquisa vislumbra a formação com base na prática reflexiva como uma maneira de realização da formação continuada, por permitir ao professor um olhar sobre a sua prática e a possibilidade de reconstruí-la, partindo das aprendizagens que possa adquirir.

Em relação à subcategoria *Colaborativa*, as duas pesquisas que a compõem abordam a formação de professores a partir de uma perspectiva que promova a articulação entre o professor da classe comum e o da Educação Especial, responsável pelo acompanhamento especializado dos alunos com deficiência. A pesquisa com o tema *Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense* realizou estudo sobre a formação continuada de professores, tendo como foco a ação colaborativa entre esses dois tipos de professores, responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, com os resultados da pesquisa, segundo Silva (2018),

[...] observou-se, após a reflexão sobre a experiência formativa e o assessoramento nas escolas, o início de uma prática colaborativa entre alguns professores da educação especial e da classe comum, no sentido de viabilizar ações na linha da colaboração no município, em consonância com a gestão e coordenação pedagógica.

Por outro lado, o estudo desenvolvido por Zerbato (2018) se propôs a discutir a formação, referendando-se na elaboração, implantação e avaliação de um programa de treinamento colaborativo para professores, denominado Desenho Universal para a Aprendizagem, junto aos professores da Educação Básica que, segundo a autora da Tese, demonstravam dificuldades na realização de suas atividades pedagógicas com os alunos público-alvo da Educação Especial. Dessa feita, os resultados apontam a alternativa de reflexão sobre a forma como é desenvolvida a inclusão em classes comuns, proposições de práticas pedagógicas com possibilidade de envolvimento de todos no processo de aprendizagem, ressaltando a relevância do programa citado para o processo de formação inicial e continuada dos professores.

Sendo assim, os dois estudos reportam-se à necessidade de práticas colaborativas no processo ensino-aprendizagem dos alunos em referência, destacando o aspecto formativo dos professores para que possam trabalhar, colaborativamente, com os alunos público-alvo da Educação Especial, como preconizado nos documentos legais.

Por último, destaca-se a subcategoria *Segundo Professor* que aborda a formação de professores, referindo-se ao que a autora da Dissertação *A formação do segundo professor de turma do estado de Santa Catarina* denominou de segundo professor, identificando-o como sendo aquele com formação preferencial na área de Educação Especial que atua na classe comum, onde haja alunos com deficiência matriculados, como apoio ao professor regente.

Em seus resultados, Araújo (2015) discorre que a formação continuada do segundo professor, conforme a proposição do estado citado acima,

[...] não discute a apropriação de conhecimento dos alunos e ocorre na esteira de formações de outros professores [...]; o SPT¹⁰ foi proposto como uma figura para amenizar as dificuldades e renúncias dos professores regentes em atuar com alunos com deficiência, ou seja, uma estratégia de aceitação e produção de consenso.

Assim, segundo o exposto nos resultados expressos na Dissertação, o papel do denominado segundo professor que deveria atuar no coensino atua como um suporte de auxílio nos cuidados aos alunos com deficiência e não em seu processo de escolarização.

Também com 01 produção temos duas subcategorias que discutem a formação de professor: a primeira, denominada *Identidade docente* e a segunda, *Pessoal/Profissional*. Em relação à identidade, a pesquisa realizada por Miranda (2015) em uma escola da rede privada discorreu sobre a constituição dessa identidade em uma professora ao ter que trabalhar em classe com os alunos público-alvo da Educação Especial. Em seus resultados, Miranda (2015) assinala que há

O paradoxo de vivenciar mudanças institucionais importantes, com as novas atribuições decorrentes da proposição da educação inclusiva; com as contradições emanadas das próprias orientações legais, com o choque entre as funções anteriormente assumidas e as que deve passar a assumir, faz instaurar-se uma crise identitária, na professora [...].

Convém ressaltar o quão se faz necessário, no processo de inclusão escolar, que o(a) professor(a) da classe comum receba formação continuada em relação aos aspectos pedagógicos emergentes em sua prática, bem como aos emocionais, visto ser algo novo que surge no desenvolvimento de seu trabalho, conforme foi refletido, anteriormente, na subcategoria *Condições de trabalho*.

Quanto à subcategoria *Pessoal/Profissional*, Rozek (2010) discute em sua pesquisa como o professor está “[...] configurando sua existência como professor de alunos com deficiência. [...] Esta compreensão da docência como uma experiência de relação pode permitir

¹⁰ Segundo professor de turma (Araújo, 2015).

a procura do saber-viver consigo mesmo e com o outro.” Assim sendo, ao ter alunos com deficiência em sua sala de aula, o professor reconstrói a sua identidade profissional e pessoal, ao ter que reconfigurar a prática pedagógica e acrescentar mais um critério relativo à diferença que constitui seu novo alunado.

Dessa forma, a realização da revisão de literatura, por meio da revisão integrativa, foi fundamental para conhecer o que tem sido produzido sobre o objeto de estudo a que me propus, conforme exposto sob as contribuições de Laville e Dione (1999), Alves-Mazzotti (2012) e Glessler (2007), para não o tratar como se ainda não houvesse sido estudado.

Com a finalidade de realizar a metodologia *revisão integrativa* as suas seis etapas foram seguidas, efetuando-se as ações inerentes a cada uma delas. Dessa maneira, foi possível levantar-se nos dois bancos de dados escolhidos, BDTD e Dados Abertos – Plataforma Sucupira, o número inicial de 6.297 produções, dessas 179 Teses e Dissertações foram pré-selecionadas e, após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, chegou-se a 66 estudos correspondentes a 15 Teses e 51 Dissertações. Na sequência das ações propostas, as 66 produções foram organizadas em 03 categorias e 18 subcategorias.

Torna-se perceptível que a categoria *Inclusão escolar* foi a que agrupou um maior número de produções (38) com 07 subcategorias, convém destacar que nela são discutidas temáticas voltadas para a Política de Educação Inclusiva, perpassando pelos discursos sobre essa inclusão, sendo também abordado o processo de escolarização dos alunos com deficiência. Outras abordagens envolvem o professor e o pedagogo diante do processo de inclusão, assim como aparece a educação integral e a experiência de educação inclusiva desenvolvida de maneira inversa e, por fim, nesse grupo de produções, foram ventilados estudos sobre alunos com DI, TEA e Transtornos mentais.

Em referência à categoria *Trabalho docente*, composta por 17 produções distribuídas em 05 subcategorias, a alusão ao trabalho docente ocorreu através da discussão de aspectos pedagógicos como o trabalho colaborativo na classe comum e entre o professor da classe comum e do atendimento especializado. Abordou-se de forma isolada o atendimento especializado na SRM, bem como se tratou da especificidade do trabalho do professor junto a alunos com TEA, DI e Síndrome. Outros aspectos a destacar referem-se ao debate sobre a organização do trabalho docente e as condições de trabalho para a efetivação da Educação inclusiva.

No referente à terceira categoria, *Formação de professores* e suas 06 subcategorias, discorreu-se sobre a figura do segundo professor, identidade do professor que trabalha em classes em que há alunos com deficiência, perpassando por questões pessoais e profissionais

dessa formação. Esse conjunto de pesquisas remete à formação de professores, onde se discute a atuação e a prática, inserindo-se também essa formação de maneira colaborativa. Por fim, sobressai-se a formação continuada para atender às demandas da inclusão e, em alguns casos, especifica-se que tipo de deficiência é tratada na formação de professor.

Nesse contexto, a revisão de literatura permitiu identificar que apenas 04 trabalhos, num universo de 66 produções selecionadas, estão voltados para a temática trabalho docente e alunos com deficiência na classe comum do 1º ao 5º ano e, dentre eles, apenas 01 se aproxima da temática intensificação do trabalho docente. Destarte, em sua maioria, os dados obtidos revelam que os objetos de pesquisa dos estudos selecionados sobre trabalho docente e alunos com deficiência, temas que consideramos emergentes e ainda em consolidação, estão mais voltados ao processo de inclusão, à formação de professores e ao atendimento educacional especializado e à sala de recurso multifuncional.

Verifica-se, portanto, que é pouco discutido o modo como as condições de trabalho interferem no processo de inclusão escolar, podendo-se afirmar que na minha Tese este aspecto apresenta relevância, visto que é importante e necessário para refletir sobre as condições de trabalho dos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no processo de inclusão escolar, o que contribui para desmistificar o entendimento, ainda predominante, de que a formação docente é o principal elemento explicativo para entender os processos educativos de natureza inclusiva.

Na Seção seguinte, busca-se discutir na primeira subseção o trabalho docente partindo da abordagem sobre a organização desse trabalho nas classes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental a partir das interferências na implantação e/ou implementação de políticas educacionais, dentre elas a política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Na segunda subseção, discorre-se sobre o trabalho do professor de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, em conformidade com as condições de trabalho ofertadas e com os demais fatores que venham contribuir para a intensificação desse trabalho.

3 TRABALHO DOCENTE DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta Seção tem o objetivo de discutir o trabalho docente desenvolvido nas classes de 1º a 5º ano do Ensino fundamental. Assim sendo, na primeira subseção busca-se discutir o trabalho docente partindo da abordagem sobre a organização e natureza da escola desse nível de ensino, no Brasil, desde as Escolas de Primeiras Letras a forma atual e as interferências na implantação e/ou implementação de políticas educacionais, dentre elas a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Na segunda subseção será apresentada a concepção de trabalho docente em conformidade com as condições de trabalho e os demais fatores que venham contribuir para a intensificação desse trabalho. Tem-se como aporte Tardif e Lessard (2007a; 2007b); Apple e Jungck (1990); Formosinho (2009); Saviani (2003; 2007; 2009); Romanelli (2005a; 2005b); Oliveira (2006; 2010); Hypólito (2012); Assunção; Oliveira (2009); e Dal Rosso (2008); Camargo (2004) e Tanuri (2000), entre outros.

3.1 Organização e natureza da escola de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental

Em cada período da História, a sociedade tem uma estrutura econômica em estreita relação com os fatores sociais, políticos e ideológicos que, por sua vez, irão determinar a forma como a educação será regulada no sentido de atender aos interesses e necessidades próprios dessa dita sociedade. É importante destacar “[...] que a educação praticamente coincide com a própria existência humana. Em outros termos, as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem [...]” (Saviani, 2003, p. 152) pois, faz-se presente desde a sociedade primitiva.

Na sociedade primitiva, a forma de organização social baseava-se na relação de produção em que todos os seus membros tinham direitos iguais, ou seja, sem distinção de classe ou posição social nela ocupada e, por meio do trabalho, os homens produziam a sua própria existência, educavam-se e preparavam as próximas gerações. Assim sendo, Ponce (2015, p. 19-20) afirma que, numa sociedade onde não há divisão por classes sociais,

[...] os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo, e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral [...], mas deixou de sê-lo à medida que esta foi lentamente se transformando numa sociedade dividida em classes.

A estruturação da sociedade dividida em classes é proveniente das transformações que ocorreram nos modos de produção instaurados de acordo com o desenvolvimento da humanidade. Dessa forma, as relações de produção se modificaram, alguns membros da sociedade tornaram-se proprietários e, portanto, detentores dos meios que produziram os bens necessários ao sustento desta sociedade, enquanto outros, em sua maioria, constituíram-se em trabalhadores responsáveis pela produção desses bens com uso da sua força de trabalho em troca de um salário.

Em decorrência dos avanços tecnológicos, instaura-se um novo modo de produção e com ele o processo de industrialização - caracterizado pela transferência da produção artesanal para a produção fabril - o que permitiu a introdução de máquinas nas fábricas em substituição a algumas tarefas realizadas pelo trabalho humano. Com efeito, outros conhecimentos precisaram ser adquiridos pelo homem para atender às necessidades suscitadas pela nova forma de relação de trabalho. Esse fato promoveu mudanças significativas para os trabalhadores, pois, na vigência do modo de produção anterior, alguns dos que viviam no campo, onde desenvolviam atividades agrícolas, deslocaram-se para as cidades em busca de trabalho nas indústrias que começavam a ser instaladas. Isso requereu mão de obra qualificada para colocarem em funcionamento as máquinas introduzidas no processo de produção em ascensão.

Diante disso, vê-se que a educação se insere no conjunto de mudanças que ocorreram na transição para a sociedade industrializada, pois se inicialmente ela era comum a todos os membros e acontecia nas atividades realizadas por meio do trabalho, devido às novas determinações econômicas e sociais, passou a ter finalidades distintas no atendimento das suas demandas. Nesse contexto, a escola, de acordo com a origem grega da palavra, significava ocupação do tempo livre destinada à classe social que não precisava “[...] trabalhar para suprir as suas necessidades da existência [...],” na qual desenvolviam “[...] atividades consideradas nobres e não com atividades consideradas indignas [...]” (Saviani, 2003, p. 153), diferentes daquelas realizadas pela classe social que precisava trabalhar para custear a sua sobrevivência. Assim,

A escola, em sua forma atual, surgiu com o nascimento da sociedade industrial e com a constituição do Estado nacional, para suplantar a educação que ocorria na família e na Igreja. Ganhou corpo com base na crença do progresso, sendo beneficiária da educação e da ampliação da cultura. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 237).

De acordo com o exposto, na escola, local de disseminação de conhecimentos e formação humana, é demandada a educação escolar também a classe trabalhadora pois, os seus

membros necessitavam de qualificação para realizar as tarefas distintas das que, anteriormente, eram do seu conhecimento. Desse modo, o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo, tornaram-se aprendizagens imprescindíveis para que o trabalhador pudesse realizar o seu trabalho nas fábricas. Nesse sentido, a educação passa a ser organizada por meio de objetivos educacionais, torna-se sistemática e estruturada, adquirindo um caráter formal (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Sob tal perspectiva,

[...] a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. [...] também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo. (Tardif; Lessard, 2007a, p. 55).

Com o propósito de discorrer sobre a forma de organização e natureza da escola de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental vigente hoje no Brasil, é necessário fazer uma breve contextualização política e econômica da qual ela se origina. Convém ressaltar que, no final do século XVIII e início do século XIX, o Brasil já vivenciava os ideais liberais, pois estes influenciaram alguns movimentos ocorridos naquele período, dentre eles, a Inconfidência Mineira (1789), precursora da independência do Brasil, assinalada por Azevedo (1971, p. 563) como um movimento que objetivava “[...] a emancipação nacional, sob um governo de forma republicana [...]” e reuniu profissionais de diversas áreas.

Politicamente, até a primeira metade do século XIX, o Brasil era Colônia de Portugal, sob a tutela de D. João VI que, em 1808, enfrentou questões políticas na Europa, envolvendo a França e a Inglaterra. Essas questões originaram o bloqueio continental da Inglaterra, nação amiga de Portugal, pela França, comandada por Napoleão em 1806 (Saviani, 2007). Por causa disso, o reino de Portugal teve de ser transferido para o Brasil, juntamente com a Família Real e tantos outros membros necessários à instauração do reinado na Colônia.

Em 1821, o rei D. João VI abdica de sua função no Brasil e retorna a Portugal. Em substituição, seu filho, D. Pedro I, torna-se Príncipe Regente do Brasil e, em 1822, diante das pressões políticas enfrentadas pelo Brasil, é proclamada a sua independência de Portugal. Instaura-se, dessa forma, o Período Imperial, tendo como primeiro imperador D. Pedro I, estendendo-se até 1889, com o Imperador D. Pedro II.

Os acontecimentos referentes ao processo de independência do Brasil foram demarcados pelos movimentos políticos ocorridos ao longo desse período, fortemente

influenciados por outros países cujas ideias liberais passaram a ser comungadas por membros da sociedade brasileira, através da

[...] importação das novas idéias liberais e democráticas que já agitavam a atmosfera cultural no crepúsculo do século XVIII e teriam de exercer influência tão marcada no jogo das forças políticas, se fazia então através de livros que conseguiam penetrar no ambiente colonial e sobretudo pelos moços vindos de Edimburgo, Paris, Montpellier ou acabados de sair da Universidade de Coimbra, já reformada por Pombal [...]. Mas outros elementos mais eficazes do que essas forças individuais e isoladas, que se destacavam da aristocracia intelectual, deviam contribuir mais tarde para a propagação das novas idéias estrangeiras e o estabelecimento dos primeiros choques, no terreno político, entre a tradição e a nova corrente que foi encontrar nas doutrinas importadas uma base ideológica para a independência e a organização nacional. (Azevedo, 1971, p. 563).

Nesse contexto de disseminação das ideias liberais, foi instaurada no final do século XIX, precisamente em 1889, como forma do governo brasileiro, a República, proclamada pelo Marechal Deodoro da Fonseca e abraçada pelo grupo político que o apoiava. Inicialmente, foi constituído um governo provisório, tendo sido o próprio marechal o primeiro presidente da República Brasileira, regime político este que, até hoje, configura-se como organização política no Brasil.

Nesse sentido, o liberalismo tem seus dogmas baseados no pensamento liberal que destaca o “[...] direito natural, a liberdade de comércio, a propriedade privada e as virtudes do equilíbrio do mercado [...]” (Dardot; Laval, 2016, p. 37). E, sob a ótica de Chaves (2007, p. 7), assumido defensor do liberalismo,

A filosofia liberal se sustenta no princípio fundamental de que quando o indivíduo ao se associar com outros indivíduos, passa a viver em sociedade, a liberdade torna-se o bem supremo e, enquanto tal, tem preponderância sobre qualquer outro bem que possa ser imaginado. [...] Ser livre, no liberalismo, não é ser coagido a agir (a fazer ou deixar de fazer) – é não ser obrigado a fazer, nem impedido de fazer por terceiros.

Esse modo de pensar sustenta as relações de trabalho que se instauram no Brasil e irá influenciar nas mudanças necessárias para que o país possa se enquadrar no modelo econômico que se expande no período de referência citado acima.

Nesse sentido, quanto ao aspecto econômico, durante o Período Colonial no Brasil, ou seja, até a primeira metade do século XIX, a relação de produção estabelecida “[...] na grande propriedade e na mão-de-obra escrava teve implicações de ordem social e política [...]. A classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser também detentora dos bens culturais.” (Romanelli, 2005b, p. 33). Esse fator conduziu ao uso de comportamentos e hábitos

com características aristocráticas, no convívio das pessoas na Colônia, em especial da classe dominante, visto que a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, fez suscitar nessas pessoas o desejo de utilizar os modos de ser e agir da Metrópole. Dessa forma, “[...] a sociedade latifundiária e escravocrata acabou por ser uma sociedade aristocrática. E, para isso, contribuiu significativamente a obra educativa da Companhia de Jesus.” (Romanelli, 2005b, p. 33).

Em conformidade ao exposto, justifica-se o posicionamento de Jannuzzi (2012) ao mencionar que houve no Brasil um liberalismo limitado, o que se explica pelo fato de ainda ser aceita a mão de obra escravizada, até a segunda metade do século XIX, pois as pessoas escravizadas não detinham propriedades e não gozavam de liberdade para poderem apropriar-se de terras, embora essas fossem abundantes na Colônia. Pelo contrário, sendo livres optariam em “[...] ocupar um pedaço de terra e cultivá-la para si mesmo a sujeitar-se a trabalhar para outro, [...]. Daí a necessidade do trabalho forçado, possibilitado pelo estatuto da escravidão.” (Saviani, 2007, p. 161). Prevaleceu, dessa maneira, um liberalismo que atendesse aos interesses da

[...] elite, preocupado em concretizar essas ideias até um certo limite que não prejudicasse essa camada. Assim, também na educação essa elite concretizou as suas aspirações, que em parte correspondiam às das camadas médias, escassas, mas que ocupariam os parques postos da burocracia estatal. (Jannuzzi, 2012, p. 6).

Devido à sustentação da produção nos cafezais ser atividade de homens escravizados, na primeira metade do século XIX, foi mantido o aumento do número dessa mão de obra, mesmo limitado pela Lei de 1831, que proibia o tráfico de negros vindos da África como escravizados, lei essa aprovada sob imposição da Inglaterra. Contudo, foi mantida, ilegalmente, a entrada dos africanos no território brasileiro. Diante desse fato, em 1850, mediante uma nova Lei, que conservava aspectos da anterior, e sob forte pressão da Inglaterra, o tráfico de pessoas africanas escravizadas foi eliminado.

Até a segunda metade do século XIX, no período Imperial, ainda era mantida a relação de trabalho entre os senhores das terras e a mão de obra do tipo escravizada, mas por volta do

[...] final da década de 1860, as discussões desenrolaram-se sobre um pano de fundo comum: o problema da substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho livre, [...], evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terra e de escravos que dominavam a economia do país. Nessa época o principal setor da economia brasileira era representado pela cafeicultura. (Saviani, 2007, p. 159).

Sendo assim, na segunda metade do Século XIX, o liberalismo que se impõe traz como frentes de luta a liberação da mão de obra escravizada, tendo como objetivo a decretação da abolição desse tipo de relação de trabalho. A liberação trouxe, por consequência, a implantação do trabalho assalariado, fato esse que não era do agrado dos grandes latifundiários, que passariam a remunerar os trabalhadores, dentre eles os que foram libertos de trabalhos forçados, os imigrantes e outros contratados para a execução do trabalho em suas propriedades. Tal contexto se impunha ao Brasil, por constituir-se ainda diante de outros países como escravocrata, visto que

O desenvolvimento da grande indústria na Europa provocou uma revolução nas forças produtivas do capital, bem como no mercado mundial, [...]. O Brasil, para acompanhar esse movimento, precisava modernizar-se, isto implicava em transformações na forma de trabalho. Modificar o trabalho exigia também a modernização da sociedade civil, como o fim da monarquia, a separação entre Igreja e Estado, [...] a reforma eleitoral, o incentivo a imigração e a industrialização. (Machado, 2006, p. 91).

Esses acontecimentos marcam uma transição entre a fase de estabilidade, que vivenciava o Segundo Império, para um período de enfrentamento de crises. Entre estas, figura a assinatura da Lei que abolia o trabalho escravo, em 1888, a qual ocorreu de forma gradativa: iniciou-se com o fim do tráfico de pessoas escravizadas, em 1850, mencionado acima; em 1871, foi instituída a Lei do Ventre Livre; em 1885, a Lei dos Sexagenários e, por fim, a instituição da Lei Áurea. Outra crise foi o movimento instaurado para troca de regime político que se deu com a Proclamação da República, em 1889, destituindo assim o Período Imperial.

Conclui Saviani (2007, p. 163) que “[...] nesse processo de preparação das vias de solução do problema da mão-de-obra, isto é, da substituição do trabalho de pessoas escravizadas pelo trabalho assalariado, a educação foi chamada a participar do debate”. Para Machado (2006, p. 91) acontece “[...] a emergência de debates em torno da necessidade de criação da escola para as classes populares sob a tutela do Estado [...]”, pois um outro cenário se apresenta com a mudança do regime político e econômico com a emergência de uma nova forma de produção e da relação de trabalho que deverá ser estabelecida.

Embora a educação para o povo houvesse sido tratada na Assembleia Constituinte (1823), a proposta de educação no Período Imperial não tinha como foco as aspirações dessa classe, pois

[...] A forma como foi feita a colonização das terras brasileiras e, mais, [...] da estratificação social, do controle do poder político [...] condicionaram a evolução da educação escolar brasileira. [...] A necessidade de manter os desníveis sociais teve, desde então, na educação um instrumento de reforço

das desigualdades. Nesse sentido, a função da escola foi de ajudar a manter privilégios de classe, apresentando-se ela mesma um privilégio [...]. (Romanelli, 2005a, p. 23-24).

Diante dessa prerrogativa, nesse período, a oferta da educação ao povo não foi concretizada, uma vez que não era interesse escolarizá-lo, já que essa camada da sociedade não necessitava de conhecimentos advindos da escola para o desenvolvimento de suas tarefas, visto ainda vivermos no Brasil o período escravocrata, sabendo-se que para o liberalismo “[...] não cabe ao Estado planejar, operar, regular ou fiscalizar atividades relacionadas à prestação de serviços de saúde, educação, de seguridade etc. – as chamadas ‘políticas públicas’ [...]” (Chaves, 2007, p. 11).

Posteriormente, houve a distinção na oferta da educação entre aqueles que seriam contemplados com um processo de escolarização denominado ensino secundário, dotando-os de conhecimentos preparatórios que lhes permitissem terem acesso a cursos superiores, ou com o ensino elementar realizado nas Escolas de Primeiras Letras, criado pela Lei de 15 de outubro de 1827, cujo funcionamento ocorreu em cidades, vilas e lugares com um acentuado número de habitantes. É mencionado por Barros (1980b, p. 63) que “[...] desde o Império, adotou-se o adjetivo ‘primário’ para designar o primeiro grau de ensino. Este, ‘como aos demais graus antecede [...] é chamado de primário, elementar ou fundamental.’”

Desse modo, a Escola de Primeiras Letras tinha como finalidade o uso obrigatório de um método e organização conforme o disposto no *ensino mútuo*; conteúdo destinado ao ensino da leitura, escrita e as quatro operações e noções de geometria; e, a manutenção de princípios morais e cristãos conforme a religião católica (Saviani, 2007). Na escola elementar, o Método de Ensino Mútuo ou Método Lancaster seria desenvolvido por um único professor, com a responsabilidade de diferentes classes de alunos, tendo como auxiliar os alunos que se encontravam num nível mais elevado de conhecimentos e tinha como objetivo expandir o ensino com rapidez e baixo investimento (Camargo, 2004).

Nesse tipo de escola já se manifestavam alguns problemas na oferta do ensino, de forma que correspondesse à qualidade esperada, e algumas questões já se faziam presentes. Dentre outros fatores, era sentida a ausência de uma formação adequada dos professores e pouca dedicação ao ofício aliada a uma baixa remuneração, além de que o método escolhido não era eficiente e não havia condições estruturais adequadas para desenvolvê-lo. Com isso, pode ser dito que, desde a sua origem, a escola destinada a atender a fase inicial do processo de escolarização já se mostrava em condições desfavoráveis para fazê-lo acontecer na sua totalidade.

Com o advento do regime republicano, os ideais liberais se materializam no Brasil e exercem influência na organização educacional com aporte nos modelos educacionais desenvolvidos em outros países. Logo, a partir das reformas ocorridas no sistema educacional é instituída a escola primária, à qual coube “[...] moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país, inculcando-lhes especialmente valores e virtudes morais, normas de civilidade, o amor ao trabalho, o respeito aos superiores, [...]” (Souza, 2008a, p. 37-38). Outro aspecto a destacar é que na Constituição republicana de 1891, “[...] embora omissa quanto à responsabilidade sobre o ensino primário, delegava aos estados a competência de legislar e prover esse nível de ensino [...]” (Saviani, 2007, p. 171). Assim sendo, coube aos Estados a responsabilidade sobre a administração e difusão das escolas primárias.

Com as reformas ocorridas na instrução pública nos primeiros anos do governo republicano, o ensino organizou-se em três níveis assim definidos: curso primário, curso secundário e curso superior. Ao curso primário foram destinados oito anos e era composto por dois estratos, denominados de curso preliminar e curso complementar, sendo que o primeiro constituía-se de caráter obrigatório para as crianças de até 12 anos e possuía duração de quatro anos e “[...] destinava-se a formação do cidadão pela aprendizagem da leitura, escrita cálculo e rudimentos das ciências naturais e sociais; o complementar, também com duração de 4 anos , tinha caráter mais complexo, direcionando-se para a ampliação da cultura geral.” (Souza, 2008a, p. 40). Posteriormente, a formação de professores ganhou espaço no curso complementar, assim o período destinado à escola primária foi diminuído para 4 anos.

Nessa nova organização o ensino de religião foi extinto das escolas, sendo concedido à escola pública o caráter da laicidade. Houve também mudanças relativas ao método de ensino e à adoção do intuitivo em substituição ao mútuo executado na Escola de Primeiras Letras, bem como o acréscimo de áreas de conhecimento que complementariam os conteúdos escolares apresentados acima.

Na escola primária um único professor era responsável pela ministração das aulas por classe, denominada de *isolada ou avulsa*, de forma simultânea a um grupo de alunos com níveis de aprendizagem diferenciados, seguindo a organização do modelo da escola unitária. As atividades ocorriam em ambientes sem as devidas condições materiais, em locais inapropriados e sem a devida higiene ou nas próprias residências dos professores, mantendo-se assim as condições desfavoráveis ao trabalho docente como já anunciado (Saviani, 2007; Souza, 2008a).

Na sequência, há o registro de que, em 1893, aconteceu uma nova organização das escolas ocorrida pelo agrupamento das classes isoladas ou avulsas que tinham um único

professor responsável por seu funcionamento. Esse novo formato foi denominado de grupos escolares e teve a sua origem na metade do século XIX em países da Europa e nos Estados Unidos. O grupo escolar, por suas características, denota

[...] um tipo de organização didático-pedagógica e administrativa mais complexo, econômico e racional, adequado à expansão do ensino primário nos núcleos urbanos. Ele pressupunha um edifício com várias salas de aula e vários professores, uma classificação mais homogênea dos grupos de alunos por níveis de adiantamento, a divisão do trabalho docente, atribuindo a cada professor uma classe de alunos e adotando a correspondência classe, série e sala de aula. (Souza, 2008a, p. 41).

Nesse ínterim, Saviani (2007, p. 165) enfatiza que o estado de São Paulo se fez pioneiro na ordenação de um sistema orgânico de educação e, dentre o que propunha, foi o responsável pela

[...] organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase de cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação dessa atividade também no âmbito das unidades escolares.

Dessa forma, foram criados os grupos escolares, constituídos pelo agrupamento de escolas e classes, anteriormente isoladas, em um só espaço físico amplo para que pudessem ser abrigados ali os alunos oriundos delas e para que fosse organizada a forma de administração dessa nova oferta de instrução pública. Esse modelo expandiu-se para os demais estados. Cabe destacar que os investimentos financeiros imputados para a instrução pública eram escassos e não cobriam as despesas que emergiam para a manutenção de seu funcionamento no aspecto físico, ou seja, não satisfaziam as condições materiais necessárias para a execução do trabalho docente.

Outro aspecto a considerar nessa forma de organização das escolas, refere-se à formação de classes seriadas e anuais, com gradação de uma série a outra conforme a aquisição da aprendizagem. Esse sistema ocorre por meio do ensino de um professor, primando pelo ensino do que é mais elementar ao mais complexo, de forma encadeada com o tópico seguinte, repetição do que era ensinado. Ao professor era dada toda autoridade, no sentido de aguçar o dever por parte dos alunos como forma do exercício da autoridade docente e o ensino por intuição. Vencidos esses princípios, os alunos chegariam até a última série, quando ocorria a conclusão do ensino primário.

Esta forma de organização da escola se expandiu e, posteriormente, outros estados começaram a adotá-lo. No Maranhão a sua implantação na cidade de São Luís data de 1903.

Conforme apresentado por Saviani (2007) e Souza (2008a), com os grupos escolares o processo de ensino-aprendizagem adquiriu outras características tais como:

a) As classes isoladas ao se conjugarem em um mesmo espaço passaram a ser organizadas em séries anuais o que, pedagogicamente, correspondeu a uma sistematização e regulação curricular, conteúdos organizados em forma de matérias e distribuídos por série, avaliações com critérios mais rígidos, calendário letivo e jornada de trabalho escolar;

b) O ensino passou a ser graduado e as séries eram organizadas a partir do nível de aprendizagem em que se encontravam os alunos, o que conduziu à divisão do trabalho escolar e à possibilidade de homogeneização do ensino;

c) O agrupamento de alunos em um mesmo espaço e dividido por séries trouxe alguns aspectos positivos ao trabalho docente, pois possibilitou ao professor um planejamento por série anual, envolvendo o currículo, método e conhecimentos, isto foi decorrente de o ensino estar voltado a alunos com níveis de aprendizagem mais aproximados;

d) Criação da figura do diretor para administrar a escola, e a ele cabia os aspectos burocráticos envolvendo, dentre outras tarefas, a fiscalização das atividades desenvolvidas pelo professor e a adoção de medidas disciplinares aos alunos como forma de estabelecer a ordem, considerando o número de alunos que compunham cada grupo escolar;

e) A essa organização administrativa somam-se as funções desenvolvidas na secretaria, serventes e porteiros que atendessem às especificidades desse tipo de escola, conforme assinalado acima;

f) O deslocamento do aluno nas séries, de 1^a a 4^a, dava-se pelo nível de aprendizagem por ele obtido permitindo-lhe concluir o ensino primário, o que provocou uma seletividade em relação aos padrões estabelecidos que se adequavam mais aos objetivos da escola de elite, acarretando aos que não acompanhavam o seu ritmo a incidência da repetência na primeira série, devido virem das camadas populares;

g) Princípios pedagógicos da escola tradicional (progressividade nos conteúdos, encadeamento lógico, memorização, autoridade e mérito) e adoção do método intuitivo.

Tudo isso afetou sobremaneira tanto a oferta do ensino, que requeria as condições adequadas para atender aos objetivos propostos pela forma de organização da escola, quanto o trabalho do professor por este ter deixado de ser o responsável único pela organização e ministração de suas classes. Portanto, o professor precisou adequar-se aos novos procedimentos

advindos do modelo de organização escolar que emergia, tendo de cumprir ao que era por ele estabelecido.

Dentre os compromissos que o professor deveria corresponder estão: o tempo destinado ao trabalho, os horários escolares e os exames a que os alunos eram submetidos. Em referência ao que vem sendo exposto em relação ao trabalho do professor nos grupos escolares, trago a seguinte reflexão de Souza (2008a, p. 44):

Se é fato que a divisão do trabalho significou para os professores a perda da autonomia docente sobre o trabalho educativo e a submissão à hierarquia e à burocracia escolar, por um lado, por outro, reduziu consideravelmente a dispersão das tarefas de ensino, facilitando o trabalho dos professores, permitindo-lhes maior concentração de esforços nos conteúdos e atividades de uma mesma série e favorecendo, até mesmo, uma certa especialização (aprofundamento dos conteúdos de uma série).

Por certo, as inovações que os grupos escolares trouxeram ao ensino primário contribuíram de maneira significativa para um reordenamento da estrutura organizativa dos estabelecimentos de ensino, passando a ter um caráter mais coletivo do processo ensino-aprendizagem, pois os professores já não estavam mais isolados em classes individuais distribuídas em diversos ambientes, o que fortaleceu as relações sociais no ambiente de trabalho. Por outro lado, desencadeou um processo de controle sobre o trabalho docente que se estenderia ao longo das décadas, como hoje se expressam com maior incidência diante das políticas educacionais que seguem os princípios do modelo neoliberal.

Essa forma organizativa da escola primária em grupos escolares perdurou ao longo de oito décadas com a finalidade de promover a civilização do povo por meio do seu acesso à escola, fato este que se modifica diante de um cenário político e econômico que apresenta a proposição da escola básica tendo o objetivo de formar a criança com foco nas primeiras aprendizagens, conforme nos retrata Souza (2008a). A referida autora ressalta que, a partir da década de 1950, já vinham sendo alinhavadas reformas para a escola primária, por certo sob a influência dos ideais escolanovistas que tinham como uma das proposições a defesa da democratização do ensino, cuja concretização estava sendo adiada. Nesse período mantêm-se as discrepâncias quanto às condições de trabalho do professor, o que afetava o processo ensino-aprendizagem. A isso somam-se as questões reclamadas pelo professor que envolviam a falta de qualidade da formação docente, o salário insuficiente, as práticas de ensino tradicionais.

Tal ocorrência é demonstrada no Plano Nacional de Educação, referente ao período de 1960-1971, através do relato sobre a situação em que se encontrava o ensino primário, nos anos de 1960, ressaltando o quantitativo de crianças com idade de estarem matriculadas nas

escolas, mas que não conseguiam chegar até ela. Citava também a repetência ou abandono de alunos que ingressavam no primeiro ano e não conseguiam alcançar o último ano de escolaridade primária, sendo que muitas dessas crianças estavam sujeitas à falta de condições básicas nas escolas, dentre elas as da zona rural das cidades.

É nesse cenário dos anos de 1960 no Brasil, emoldurado pelas lutas ideológicas e pelo acirramento dos movimentos sociais, que é promulgada em 20 de dezembro de 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/ 61. Nela são designados os fins da educação nacional que determinava esta como um direito de todos, podendo a sua realização ocorrer na escola e no ambiente familiar, cabendo à família escolher a forma como seus filhos deveriam recebê-la, sendo do poder público a obrigação de sua oferta em todos os segmentos de ensino, podendo a iniciativa privada também ministrá-la. A organização dos sistemas de ensino é de responsabilidade da União, dos Estados e do Distrito Federal e estes passam a se estruturar da seguinte forma: Educação de Grau Primário e Educação de Grau Médio e Ensino Superior (Barros, 1980a).

O Grau Médio ficou distribuído em sete anos e organizado em dois ciclos denominados Ginásial (quatro anos) e Colegial (três anos). Este englobaria os ramos Secundário, Técnico e a Formação de Professores para a Educação Primária e Ensino Primário, já a Educação de Grau Primário agrupava a Educação Pré-Primária e o Ensino Primário. A escola Pré-Primária deveria ser ministrada em escolas maternais ou em jardins de infância atendendo crianças com idade inferior a sete anos, e ao Ensino Primário composto de, no mínimo, quatro séries, poderia ser adicionado mais dois anos, totalizando seis anos. Estes dois últimos seriam voltados para aprimoramento de conhecimentos dos alunos, sendo de caráter obrigatório a crianças a partir dos sete anos de idade (Barros, 1980a).

Em relação à composição curricular do Ensino Primário, trago a organização que foi implantada no estado de São Paulo, conforme apresentado por Souza (2008b) que continha dois níveis. O Nível I correspondia à 1ª e 2ª séries sendo a Língua Pátria seu eixo central, com características práticas, e destinava-se à leitura e compreensão de textos, tendo a fala, a leitura e a escrita como atividades cotidianas, o que contemplaria o desenvolvimento das habilidades da oralidade e da escrita. Por sua vez, o Nível II, de caráter mais minucioso, era composto pela 3ª e 4ª séries e ofertava as seguintes matérias: “Língua Pátria, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Saúde, Educação Física e Iniciação Artística”. (Souza, 2008b, p. 251). A autora complementa que com essa organização escolar houve uma diminuição do quantitativo de matérias e de conhecimentos ministrados, comparando-se com a forma utilizada nas escolas de São Paulo, em 1949. Outro aspecto que a autora evidencia é o de que, com esse tipo de

organização escolar, a educação elementar começaria a ser reduzida ao desenvolvimento das habilidades de ler, escrever e contar e com aprendizagens em doses mínimas das ciências naturais e sociais.

Com a reforma educacional, ocorrida no início dos anos de 1970, outra estrutura organizacional é implantada no sistema de ensino brasileiro por meio da fixação de diretrizes e bases para o ensino, sancionadas pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Em decorrência desta Lei, a organização do ensino passou a ser composta por três segmentos que são: Ensino de Primeiro Grau (dos 7 aos 14 anos), Ensino de Segundo Grau (dos 15 aos 17/18 anos) e Ensino Superior (de 18/19 anos em diante). Observa-se que houve a aglutinação do Ensino Primário com o Ginásial, que passam a formar um único grupo de ensino denominado Ensino de 1º Grau, composto por oito anos letivos. A referida Lei estabelece a unificação do ensino de forma contínua e integrada, sendo cada ano letivo composto de 180 dias e 720 horas destinados às atividades de ensino.

Um segundo aspecto a destacar é o de que a escolaridade obrigatória, antes limitada aos quatro anos do Ensino Primário, amplia-se para oito anos de estudo, passando a ser o Ensino de 1º Grau a escolaridade obrigatória exigida pela Lei. O ensino se estrutura por séries que seguem uma gradação, com isso foram eliminados os exames de admissão vigentes na promoção do Ensino Primário ao Ginásial. Assim sendo, os oito anos escolares que correspondem ao Ensino de 1º grau ficaram distribuídos em quatro séries iniciais (1ª a 4ª) e em quatro séries finais (5ª a 8ª). E a ele é destinada a formação de crianças e adolescentes com a utilização de métodos e conteúdo em consonância com as fases de desenvolvimento em que se encontram. Quanto ao Ensino de 2º grau, sua composição consta de três séries (1ª a 3ª) (Barros, 1980a).

Em consonância ao disposto na Lei 5.692/71, com a estrutura de ensino implementada, o currículo passou a compor-se por duas partes, uma de formação geral e uma de formação específica. O então Conselho Federal de Educação (CFE), por meio da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, fixou o Núcleo Comum para a composição curricular do ensino de 1º e 2º graus, definindo as seguintes matérias: Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa), Estudos Sociais (Geografia, História e Organização Social e Política) e Ciências (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas). No referido currículo também foram demandados a Educação Física, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, de oferta obrigatória, mas de caráter facultativo ao aluno. Assim sendo, nos anos iniciais do 1º grau compuseram o currículo as seguintes atividades, assim denominadas pela resolução:

Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências, com a inclusão da Matemática (Barros, 1980a).

Mantém-se com a Lei a ministração das disciplinas da 1ª a 4ª séries sob a responsabilidade de um único professor, como na Escola de Primeiras Letras e Escola Primária e é nela designada que a formação docente seja desenvolvida na habilitação para o Magistério em nível da 3ª série do 2º Grau.

Essas determinações da organização do ensino perduraram no Brasil até a segunda metade da década de 1990, quando ocorreram outras reformas educacionais, dessa vez sob a bandeira da promoção da equidade social. Tais reformas foram oriundas de debates acerca da educação e impulsionadas por diagnósticos realizados em nível mundial sobre a educação básica, executados por organismos internacionais os quais apresentaram um cenário alarmante de crianças sem acesso à escola primária e uma alta taxa de analfabetismo de adultos (Torres, 2001).

É pertinente trazer a contribuição de Shiroma, Campos e Garcia (2005) quando anunciam que as reformas educacionais ocorridas nos Estados Unidos e na Inglaterra, na década de 1980, foram desencadeadoras de várias outras reformas que aconteceram, nas últimas décadas, em vários outros países. É importante retomar que, nesse período, os países ocidentais já vivenciavam as políticas de cunho neoliberal que, por conseguinte, interferiram nas políticas educacionais que precisaram ser implementadas, o que exige um esforço de análise e se faz necessário conhecer essas proposições e suas consequências para a educação. (Apple; Au; Gandin, 2011). As autoras Shiroma, Campos e Garcia (2005) destacam ainda a forte influência dos organismos internacionais na proposição de políticas a serem adotadas em diversos países. E dentre os organismos internacionais citados por elas figuram o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e outros.

Nesse ínterim, na década de 1990, várias conferências foram realizadas em nível mundial, sob a tutela destes organismos internacionais, com o objetivo de discutir a proposição de políticas educacionais voltadas a países de maior população, entre esses, o Brasil. Por certo, nesse conjunto de políticas destaca-se a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na cidade de Jomtien na Tailândia, em março de 1990, organizada por quatro organismos internacionais: Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM) (Torres, 2001).

Dessa conferência gerou-se a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem e o Marco de Ação*, assinada pelos 155 governantes presentes que assumiram o compromisso de “[...] garantir uma ‘educação básica de qualidade’ para crianças, jovens e adultos [...]” (Torres, 2001, p. 9). A autora citada destaca que, além da presença de governos e organismos internacionais, houve a participação de agências internacionais, bem como de organismos não governamentais e de associações profissionais. A referida Declaração no art. 1º, denominado “Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, define que as necessidades básicas de aprendizagem “[...] compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) [...]” (UNESCO, 1998a).

Nesse sentido, Delors (1996), no Relatório elaborado em conjunto com a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XX, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, reforça que as necessidades supramencionadas envolvem todas as pessoas, de crianças a adultos. Significa dizer que a oferta da educação básica deva ocorrer de maneira universal e se desenvolver em uma base sólida que permita aprendizagens futuras para todos os envolvidos, o que se alinha ao art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas, ocorrida no dia 10 de dezembro do ano de 1948, em Paris, ao afirmar que “Todo ser humano tem direito à instrução. [...]. A instrução elementar será obrigatória.” (Brasil, 1998a).

Sendo assim, em relação ao documento da Declaração citada, cabe fazer dois destaques. O primeiro é que a denominação Educação para Todos refere-se à oferta de toda a educação básica com o intuito de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos que a ela tiverem acesso. Um dado importante nesse destaque, segundo Torres (2001), é o de que a educação básica não se restringe à educação primária, mas sim que deve ser estendida a outros graus de ensino. O segundo destaque refere-se ao entendimento de que o atendimento às necessidades básicas não se resume na aprendizagem de conhecimentos básicos, mas a ela deve ser associado um conjunto de aspectos inerentes à concretização da oferta da educação que fazem parte da vida das pessoas, dentre eles: a sobrevivência, qualidade de vida, desenvolvimento pleno, vida e trabalho com dignidade, bem como a possibilidade de continuar aprendendo.

Mediante ao exposto, para a concretização desse objetivo, é necessário que cada país se ocupe de ofertar condições sociais e econômicas a sua população, posto que essas necessidades envolvem: saúde, alimentação, lazer, trabalho, moradia e saneamento básico,

dentre outras. Torna-se forçoso, portanto, fazer valer o direito de todas as pessoas, independentemente de suas particularidades, a terem acesso a uma escola com condições favoráveis à efetivação do processo educacional, pontuando assim o processo de inclusão daqueles que se encontram por motivos diversos fora do ambiente escolar.

Por conseguinte, nessa mesma década, diante do cenário internacional referente à formulação de políticas educacionais, o Brasil, na qualidade de país signatário da Conferência de Jomtien, inicia a discussão e proposição de políticas educacionais para responder aos acordos nela assumidos. Inicialmente, em conformidade às proposições advindas da Declaração de 1990, tem-se em 1993, a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos definido como um

[...] conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica. [...] Estas diretrizes de política servirão de referência e fundamentarão os processos de detalhamento e operacionalização dos correspondentes planos estaduais e municipais. As metas globais que ele apresenta serão detalhadas pelos Estados, pelos Municípios e pelas escolas, elegendo-se, em cada instância, as estratégias específicas mais adequadas a cada contexto e à consecução dos objetivos globais do Plano. (Brasil, 1993, p. 15).

E, de acordo com o que já estava expresso na Constituição de 1988, este plano teve como responsabilidade “[...] assegurar à sua população o direito à educação [...] e, dessa forma colaborar para os esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica.” (Brasil, 1993, p. 11). Com isso, a proposição de uma educação que seja capaz de atender a todas as pessoas em idade escolar de maneira universal, conforme pontuam as Declarações de Jomtien e Salamanca, conduziu a um conjunto de reformas nos sistemas de ensino nos diversos países, dentre eles o Brasil, no sentido de atender aos objetivos de uma educação equitativa e de qualidade, capaz de suprir as necessidades básicas de aprendizagem.

Cabe destacar que as reformas educacionais, ao postularem a escolarização de um número maior de pessoas, promovem um aumento no quantitativo de alunos que ingressarão na escola o que, por certo, requereu mudanças na organização escolar pois, conforme nos apresenta Formosinho (2009), isso fez surgir uma escola mais heterogênea em referência aos novos perfis de alunos que nela irão ingressar, denominada escola de massas. No Brasil não ocorreu de forma diferente ao expresso pelo referido autor, pois no período de elaboração do Plano Decenal, foi pertinente considerar que

[...] o sistema educacional deverá enfrentar os seguintes efeitos entre outros: os intensos fluxos migratórios dos últimos quinze anos; concentração dos

núcleos dinâmicos da população nas áreas metropolitanas — e na periferia destes aglomerados — de importantes grupos sociais situados abaixo da linha de pobreza; além do novo e recente deslocamento de famílias pobres em busca de melhores oportunidades para as cidades de médio porte. Acrescenta-se, ainda, a esse quadro, a persistência, nas áreas rurais de regiões menos desenvolvidas, de consideráveis contingentes de crianças e adolescentes pobres. (Brasil, 1993, p. 19).

Dito isso, a escola passaria a vivenciar uma heterogeneidade na dimensão humana caracterizada por uma diversidade social, econômica e cultural, haja vista o ingresso neste novo tipo de escola de um corpo de alunos com características diferenciadas da escola que estava destinada a um público social com características mais aproximadas. É pertinente mencionar que os discentes que adentram a escola trazem consigo sua posição social e econômica, a educação e cultura recebidas no seio da família, bem como sua relação com a educação escolar e os motivos, interesses e valores que levam e buscam nesse tipo de educação. Assim, “Não se pode esperar que a escola, ao passar a incluir grandes contingentes de crianças, [...], tenha o mesmo desempenho que alcançava, quando atendia, sobretudo, crianças de camadas sociais mais favorecidas [...]” (Santos; Oliveira, 2009, p. 33).

Diante do exposto e em consonância ao que é defendido e determinado nas duas Conferências citadas e como parte das proposições do Plano Decenal de Educação para Todos ocorreu no Brasil a elaboração, com aprovação em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, na qual estão dispostas as designações para a oferta da educação básica e superior. Dentre as disposições nela expressas, consta no “Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública e gratuita [...]” (Brasil, 2017a, p. 9). E, conforme é expresso no art. 3º da Lei citada, fica instituído que a Educação Básica será de oferta obrigatória a crianças e jovens, da pré-escola ao ensino médio, correspondendo à faixa etária dos 4 aos 17 anos. Assim sendo, no Título V, Capítulo I – Da composição dos níveis escolares da referida lei, o art. 21 declara que “- A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior.” (Brasil, 2017b, p. 17).

Com a promulgação da atual Lei, em comparação às formas anteriores de organização do ensino no Brasil, o sistema de ensino passou a ser constituído da seguinte forma: educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, sendo ofertada em creches para as crianças de até três anos de idade e a pré-escola para crianças de quatro a seis anos; o Ensino Fundamental manteve o quantitativo de oito anos letivos, com a primeira etapa do 1º ao 4º ano e a segunda do 5º ao 8º ano; e o Ensino Médio de três anos (1º ao 3º ano) adquiriu o caráter de terminalidade da Educação Básica.

Na sequência, a Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, estabelece que o currículo deste nível de ensino ficaria composto de uma base comum nacional e de uma parte diversificada. As áreas de conhecimento foram assim denominadas: Língua Portuguesa; Língua Materna (populações indígenas e migrantes); Matemática; Ciências; Geografia; História; Língua Estrangeira; Educação Artística; Educação Física; e Ensino Religioso (Brasil, 1998c).

No ano de 2005, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sofrem uma alteração com a publicação da Resolução nº 3 - CNE/CEB, de 3 de agosto, que teve como objetivo definir normas nacionais referentes à ampliação no número de anos de oferta do Ensino Fundamental, passando a ser de nove anos de duração, correspondendo do 1º ao 9º ano, e sendo ofertado a crianças a partir dos seis anos de idade e finalizando com a idade de quatorze anos. Com essa ampliação, ocorreram as seguintes alterações: Educação Infantil para crianças até cinco anos de idade (creche até três anos e Pré-escola quatro e cinco anos) e Ensino Fundamental: anos iniciais (1º ao 5º ano) dos seis aos dez anos de idade e anos finais (6º ao 9º ano) dos onze aos quatorze anos de idade (Brasil, 2005).

Nessa nova composição do Ensino Fundamental de 9 anos, mantém-se o currículo composto pela base comum e a parte diversificada. O componente curricular obrigatório manteve as disciplinas, só que aglutinadas nas áreas de conhecimento Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, conforme é descrito na Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010). Na sequência tem-se, no ano de 2017, a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída e com caráter de obrigatoriedade pela Resolução CNE/CP nº 2, publicada em 22 de dezembro (Brasil, 2017c).

Em consonância ao que foi descrito sobre as mudanças na forma de organização escolar, retomo o art. 3º da LDBEN/96, quando reporta que o ensino na Educação Básica deve seguir alguns princípios, dentre eles temos: “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola; [...] gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...] valorização do profissional da educação escolar; [...] gestão democrática do ensino público, [...]” (Brasil, 2017b, p. 8-9). Desse último princípio adveio a criação de conselhos na escola com o efetivo envolvimento de profissionais da educação, comunidade escolar e do seu entorno. Com isso, as relações de trabalho na escola também foram modificadas.

Nesse ínterim, com o intuito de atender ao objetivo de universalização da educação para todos, é encaminhada à escola uma gama de proposições contendo ações que venham atender às especificidades que nela emergem diante da heterogeneidade discente que a escola abriga, originárias das políticas educacionais a serem implementadas. Assim sendo, nessa compilação de ações propositivas da educação escolar, inclino a minha discussão sobre a oferta

da educação de maneira universal, inclusiva e que atenda às necessidades básicas de aprendizagem no sentido de que todos tenham acesso ao processo de escolarização. Desse modo, apoio-me no que é expresso no art. 3º da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem e o Marco de Ação*, intitulado “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade” para destacar que, nesses todos, estão inseridas as pessoas com deficiência. O referido artigo orienta, desse modo, aos países signatários a promoção de medidas para garantir o direito de acesso de pessoas com qualquer tipo de deficiência às suas redes de ensino de forma inclusiva.

A partir da proposição da Declaração citada, merece referência a realização da *Conferência Mundial sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, em Salamanca na Espanha, também organizada pela UNESCO, ocorrida em 1994, da qual originou-se a *Declaração de Salamanca* na qual é proclamado que

[...] reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino [...]. (UNESCO, 1998b).

As proposições afirmadas na Declaração de Salamanca (1994) conduzem ao paradigma denominado inclusão escolar de pessoas com deficiência (Montoan, 2006; Mittler, 2003), o que permite a essas pessoas terem acesso ao processo de escolarização em escolas regulares e em classes comuns como um direito adquirido, fenômeno esse gerado em consonância ao discurso de uma percepção social das pessoas com deficiência, que será tratada na Seção seguinte. Para tanto, solicita dos governos medidas políticas que lhes assegurem esse direito e apela aos governos e agências financiadoras internacionais (UNESCO, UNICEF, PNUD e BM) “[...] que sancionem a perspectiva da escolaridade inclusiva e apoiem o desenvolvimento da educação de alunos com necessidades especiais, como parte integrante de todos os programas educativos.” (UNESCO, 1998b). Reafirmando assim que, “[...] Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. [...]” (Brasil, 1998a), conforme determina a Declaração Universal de Direitos Humanos.

Essa nova forma de pensar o acesso de pessoas com deficiência à escola provocou o repensar da política educacional e da política de Educação Especial até então vigentes, bem como a forma de organização da escola, a prática pedagógica e o trabalho docente, visto ser imprescindível que mudanças sejam realizadas no sentido de atender ao proposto na Declaração de Salamanca. É certo afirmar que “[...] a aplicabilidade desses preceitos legais presentes nas

prescrições oficiais, ou seja, nas ações políticas de alterações, como as de inclusão escolar, constitui um processo complexo, que resulta em impactos e mudanças em toda a trajetória até chegar [...]” (Marin; Zeppone, 2012, p. 147) aos professores.

Ressalta-se que nesse conjunto de mudanças ocorridas na escola, diante das políticas educacionais que são formuladas, está a proposição da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva, referendada, como já anunciado, na Declaração de Salamanca, o que suscitou dos governos que dela são signatários uma legislação para sua implantação nos sistemas de ensino. Portanto, é importante frisar que no art. 58 da LDBEN nº 9.394/96, a Educação Especial é anunciada como uma modalidade de ensino que deve ser oferecida ao seu público-alvo, de forma *preferencial* na rede regular de ensino e o seu art. 4º faz alusão ao atendimento educacional especializado “[...] gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.” (Brasil, 2017b, p. 9).

Quanto ao processo ensino-aprendizagem, os sistemas de ensino deverão proporcionar a estes alunos para atender suas especificidades, dentre outras proposições que estão presentes no art. 59, “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos [...] professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; [...]” (Brasil, 2017a, p. 40).

Ademais, ao que foi afirmado na LDBEN 9.394/96 e, em consonância com as disposições presentes na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998b), foi solicitado aos países signatários que “[...] adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma [...]” Diante dessa prerrogativa, o Brasil instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Dentre as determinações estabelecidas pelas Diretrizes, consta no art. 7º que os alunos com deficiência devem frequentar as classes comuns do ensino regular (Brasil, 2001), assegurando às pessoas com deficiência que esse acesso à escola não seja em classes especiais (Bueno; Meletti, 2013).

No dizer de Garcia e Michels (2011), as Diretrizes para a Educação Especial normatizam no Brasil as orientações advindas dos debates em nível internacional que se referem à oferta da educação inclusiva, dando destaque aos documentos originários das duas Conferências já aqui referendadas. Posteriormente, em 2008, foi publicado, em 2008, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI) (Brasil,

2008), elaborado por um Grupo de Trabalho nomeado em 2007 pela Portaria nº 555/2007. Assim, considerando as proposições de ações na implementação da política de Educação Especial contidas nos documentos oficiais destinados às escolas, cabe ressaltar que, como qualquer outra política educacional, a oferta da Educação Especial na perspectiva inclusiva - fazendo valer o direito de acesso das pessoas com deficiência a escola regular - suscitou mudanças na forma de organização da escola (Garcia, 2016).

Tais mudanças foram necessárias para cumprir as determinações expressas nos documentos legais, requerendo assim um ambiente acessível para que a escola atenda às necessidades educacionais do novo público que ingressaria nas classes comuns. Por conseguinte, houve designação de ações a serem executadas pelo corpo administrativo e por professores na sua efetivação, assim como em outras políticas que a ela se somaram.

Assim sendo, para configurar-se como inclusiva, a escola deverá oferecer as condições para corresponder significativamente aos preceitos ditados pelo paradigma da inclusão, conforme especifica o art. 2º da Resolução CNE/CEB nº 2: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (Brasil, 2001, p. 1).

Atendendo a esse preceito, em consonância ao exposto nos artigos 6º e 7º das Diretrizes da Educação Especial (Brasil, 2001), as escolas deverão conter em sua estrutura organizativa, entre outras, as seguintes ações:

- a) Avaliação do processo ensino-aprendizagem do aluno com assessoria técnica;
- b) As classes comuns devem ser compostas por professores da classe e da educação especial com formação especializada que permitam atender às necessidades dos alunos;
- c) Acomodar os alunos, de acordo com o ano em que estão matriculados, em várias classes;
- d) Trabalhar com a flexibilização e adaptações curriculares referentes aos conteúdos, metodologias de ensino, recursos didáticos e processos de avaliação adequadas às necessidades educativas dos alunos;
- e) Serviço de apoio ao professor nas classes comuns: trabalho colaborativo com professor especializado, professores intérpretes de linguagens e códigos;
- f) Professores e profissionais itinerantes;
- g) Serviços de apoio pedagógico em sala de recursos como professor especializado;
- h) Temporalidade flexível do ano letivo aos alunos que precisam de maior tempo para concluir os estudos.

Assim também devem ser atendidas as questões de acessibilidade e barreiras nos espaços físico e social da escola e que são entendidas conforme descrito no art. 8º no Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004, como:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação [...]. (Brasil, 2004).

No atendimento às proposições legais, a oferta da Educação Especial numa perspectiva inclusiva requer que a escola passe por um processo de adequação às necessidades específicas do grupo de alunos que nela começa a adentrar, a partir da garantia do direito de matrícula no início dos anos 2000, bem como dos demais alunos que nela estão inseridos, pois, conforme Formosinho (2009, p. 69) esclarece,

A escola de massas, como qualquer outra organização complexa, só pode responder adequadamente às novas e diferentes clientelas aceitando o desafio da diferenciação, de modo a poder oferecer aos novos clientes serviços educativos que realmente se adequem às suas necessidades.

Destaca-se que o conjunto de mudanças pela qual a escola necessita passar, frente aos desafios que a ela são dirigidos em relação ao processo de universalização do ensino como propõem as políticas educacionais até aqui apresentadas, não se limitam à matrícula de todos os alunos, incluindo os com deficiência na classe comum, mas perpassam pela garantia das condições de trabalho que precisam ser disponibilizadas, de forma que permitam o ingresso, a permanência e a saída dos alunos em condições de sentirem-se verdadeiros cidadãos e assim buscarem os demais direitos que lhes são conferidos na sociedade. Nesse sentido, o tópico seguinte discorre sobre o trabalho docente e as condições de trabalho a ele inerentes para a efetivação de uma educação que promova, de fato, o acesso de todos à escola regular.

3.2 Trabalho docente e condições de trabalho do professor

Com o propósito de fazer uma abordagem sobre o trabalho docente é pertinente mencionar que, ao longo do processo histórico, o trabalho se configura na condição de mediador das relações sociais que os homens estabelecem entre si nos diferentes tipos de sociedade. Por meio dele, a sobrevivência humana é mantida, e ele é fator de determinação das relações sociais

entre os homens, determinando assim cada modo de produção vivenciado ao longo da História, visto que

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. (Marx, 2014, p. 211).

Dessa forma, o trabalho apresenta-se como parte integrante da formação humana pois, e é por meio dele que o homem constrói a sua existência. Por conseguinte, na sociedade, mediada pelas relações de trabalho instituídas pelo processo produtivo, são estabelecidas relações sociais entre os seus membros, de forma que a humanidade possa desenvolver-se. Assim sendo, o homem precisa ser entendido como um ser que mantém relação direta com uma atividade produtiva, seja voltada à fabricação de mercadorias para a sua sobrevivência, seja para outras ações que o remetem à construção de saberes e prestação de serviços, hoje muito presente em nossa sociedade.

Assim sendo, o trabalho docente é um componente que contribui na construção das relações sociais estabelecidas na sociedade, uma vez que a escola é uma instituição por onde todos os indivíduos, independentemente de classe social, deverão passar, visto o processo de escolarização ter característica social. Por conseguinte, a educação escolar está estritamente ligada à estrutura de sociedade na qual é desenvolvida, havendo nessa relação fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e ideológicos que determinarão os rumos que serão dados a ela, para que possa atender aos interesses e necessidades próprios dessa dita sociedade, bem como as implicações sobre o trabalho docente.

Nesse contexto, ao ser a educação escolar transferida da tutela da Igreja para a do Estado, o ensino então ministrado por religiosos passa a ser exercido por professores laicos, o que não provoca modificações substanciais “[...] nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente [...]” (Nóvoa, 2014, p. 15), mas não foi suficiente para afastar, em sua totalidade, a influência do modelo religioso da figura do professor.

Nóvoa (2014) revela que, a princípio, a docência não constituía uma atividade principal de quem a exercia, visto que o professor possuía outra ocupação. Relata também a falta de especialidade necessária ao seu exercício, pois na docência atuavam principalmente os religiosos. Dessa forma, o referido autor complementa que a origem da profissão docente tem lugar nas congregações religiosas.

Em referência ao exercício da docência como profissão, Nóvoa (2014) relata como ocorreu o processo histórico de profissionalização do(a) professor(a) apresentando as quatro

etapas que o compõem. A primeira, refere-se ao momento em que o magistério passa a ocupar a atividade principal dos que o exerciam, superando assim a questão da atividade docente como secundária e começa a ser executada por pessoas que a ela se dedicavam. Nesse sentido, a segunda etapa ocorreu com a instituição de um suporte legal para o exercício da docência, a “*licença para ensinar*”. Conforme acentuado pelo autor, a autorização para ensinar

[...] constitui um verdadeiro *suporte legal ao exercício da atividade docente*, na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área. [...] um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores. (Nóvoa, 2014, p. 17).

Assim sendo, o ofício de professor, antes exercido como atividade com fortes características advindas de práticas religiosas, recebe o aval para o exercício da profissão que ocorre por meio de uma autorização dada ao professor pelo Estado, denominada *licença para ensinar*, o que embora seja uma “[...] etapa decisiva do processo de profissionalização permite, por um lado, a consolidação do estatuto e da imagem dos professores e, por outro lado, a organização de um controle estatal mais estrito.” (Nóvoa, 2014, p. 18). Por último, ocorre o surgimento de associações profissionais com o fim de criar regras e valores próprios da categoria, bem como defender os interesses dos seus membros.

Em referência à terceira etapa - criação de instituições destinadas à formação de professores –, esta constitui uma reivindicação antiga, frente à necessidade de construção de saberes necessários para a docência. Assim, “A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1975. [...] chamada Escola Normal Primária, para preparar professores do ensino primário [...]” (Saviani, 2009, p. 143). Esta proposição de formação de professores para o ensino nos primeiros anos do processo de escolarização de crianças expandiu-se por outros países ao longo do século XIX.

Nesse contexto de disseminação da escola para formação de professores, foi criada a primeira Escola Normal no Brasil, na província do Rio de Janeiro, então capital do país, em 1835. Criada após a Proclamação da Independência, com ela emerge a proposição de escolas para atender as camadas populares. No Maranhão, a instalação da Escola Normal deu-se em 1874, através de uma escola particular com incentivos públicos (Tanuri, 2000; Saviani, 2009).

Inicialmente a criação das primeiras Escolas Normais tinha como objetivo fazer a substituição dos mestres-escolas, em sua maioria, homens. Isso ocorreu em função das características das aulas ministradas, tais como: ensino individualizado, repetição e

memorização de conhecimentos. Essas características não mais satisfaziam o exercício da docência (Camargo, 2004).

Outro destaque feito pela referida autora é o de que, nas escolas normais criadas, o

[...] nível de escolaridade [...] não ultrapassava o nível e o conteúdo dos estudos primários, o que é possível depreender a partir de um dos pré-requisitos apontados para ingresso na escola normal no Rio de Janeiro [...]: o domínio da leitura e da escrita. (Camargo, 2004).

Em relação ao exposto, Tanuri (2000, p. 64) refere-se à formação ofertada na Escola Normal como sendo “[...] um ensino apoucado, estreitamente limitado em conteúdo ao plano de estudos das escolas primárias.” Acrescenta ainda que houve uma descontinuidade na oferta de turmas, ocasionando aberturas e fechamentos de escolas, justificados pela pouca procura por parte da população com interesse em exercer o Magistério. Ressalta também que tal desinteresse tenha decorrido em função da remuneração destinada aos docentes, o que fazia da docência uma profissão não atrativa financeiramente. Além disso, não havia o entendimento de que era necessária uma formação específica para o exercício do Magistério. Assim, “[...] só puderam carrear para o magistério um pessoal de baixo nível e exíguas habilitações [...]” (Tanuri, 2000, p. 65).

Um outro aspecto a ser considerado em relação a essa descontinuidade advém da percepção cética sobre a formação de professores de Couto Ferraz, ministro no Período Imperial, o qual, por meio de decreto, aprovou, em 1854, o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Rio de Janeiro, à época, sede da corte. “Para ele as Escolas Normais eram muito onerosas, ineficientes quanto à qualidade da formação que ministravam e insignificantes em relação ao número de alunos que nelas se formavam.” (Saviani, 2007, p. 133).

Dessa forma, é possível dizer que, desde então, nota-se pouco prestígio em relação à preparação dos professores para atuarem nas escolas, visto eles poderem ser substituídos por professores adjuntos que teriam uma formação imediatista, preparados na prática, o que ocasionou o fechamento da Escola Normal de Niterói. Sendo assim, a função de professor aparece com características de que as pessoas que passavam pelo processo de formação advinham de uma classe sem muitos recursos, sendo desprovidas também de um certo capital humano. Por conseguinte, valorizar essa função, seria “[...] tratar o trabalho como se fosse um feixe único de habilidades inatas.” (Schultz, 1973, p. 33).

Na atualidade, a formação de professores para o ensino na Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental é destinada ao Curso de Pedagogia em Instituições de

Ensino Superior. Este fato deveu-se ao caráter de nível universitário adquirido pelos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo

[...] tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. E foi sob essa base que se formaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, [...] a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939 [...], compondo o modelo que ficou conhecido como ‘esquema 3 + 1’ adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. (Saviani, 2009, p. 146)

Tal mudança ocorreu diante de movimentos iniciados na década de 1980, por parte de educadores em prol da reformulação do Curso de Pedagogia. Desse modo, a questão da formação de professores foi tratada no artigo 62 da LDBEN n° 9.394/1996 (Brasil, 2017b), designando que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei n° 13.415, de 2017b).

Em 15 de maio de 2006, por meio da Resolução CNE/CP n° 1, ocorreu a reformulação do Curso de Pedagogia com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Saviani, 2009). O art. 2° das Diretrizes determina que a ele “[...] aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.” (Brasil, 2006).

Tomando como referência o exposto, vale destacar que, embora tenha havido uma institucionalização da formação de professores, desde o seu início é notório perceber que não fica evidenciada a formação para o atendimento de alunos da Educação Especial. Desse modo, sem um preparo científico, sem conhecimentos específicos e, principalmente, sem um cabedal de elementos pedagógicos, a formação de professores desenvolvida não poderia suprir o ensino para pessoas com deficiência. Isso porque os docentes na Escola Normal não se apropriaram de conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem para além do nível elementar a ser ofertado à população que frequentava a escola.

Em relação a essa questão, Saviani (2009) evidencia que, embora a Educação Especial tenha sido tratada na legislação, fazendo referência a LDBEN nº 9.396, como uma modalidade de ensino a qual foi destinada um capítulo, quanto

[...] à formação de professores para atuar na Educação Especial a questão permanece em aberto. Com efeito, o lugar onde esse tipo de formação poderia ser contemplado em sua especificidade seria o curso de Pedagogia. Entretanto, a resolução CNE/CP 1, de 2006, [...] toca na questão [...] de passagem e apenas duas vezes. (Saviani, 2009, p. 153).

De outro modo, Formosinho (2009) discorre sobre a concepção profissional do professor tomando como referência a denominada crise da educação escolar, anunciada no final da década de 1990, e o surgimento da, por ele denominada, escola de massas, fatos esses que farão surgir diferenciações na função exercida pelo professor face às características envolvidas nesses dois fenômenos, tendo como pano de fundo a realidade portuguesa.

O referido autor parte do argumento de que a crise da educação escolar se tratava de uma crise social e, nesse sentido, os problemas originários da sociedade são transferidos como questões a serem resolvidas pela escola. Assim, como forma de atender a determinações legais houve o aumento progressivo da escolarização obrigatória, “[...]. Foi-se, assim, criando uma organização nova – a escola de massas. [...], por sua essência, uma escola mais heterogênea [...] na dimensão humana.” (Formosinho, 2009, p. 38-39).

Diante desse contexto de heterogeneidade na dimensão humana na escola, Formosinho (2009) insere os professores nesse conjunto, uma vez que a proposição do aumento do processo de escolarização obrigatória suscitou mudanças na escola e, por conseguinte, no corpo docente. Então, para atender ao quantitativo de alunos que ingressavam na escola, composto por suas diversidades e devido a urgência em responder às demandas postas pelo processo de escolarização, era necessário que houvesse um número mais elevado de professores. Disso resultou o ingresso nas escolas de profissionais que possuíam o curso superior e se encontravam disponíveis para ingresso em uma carreira profissional. Em seguida, são recrutados aqueles que não possuíam níveis de qualificação condizentes para atuarem como docente, logo, no ambiente escolar, se fez presente uma diversidade de processos de formação. Em decorrência do que foi exposto, o referido autor apresenta as diferenciações nas funções exercidas pelo professor diante da escola que emerge e apresenta as concepções referentes ao profissional.

De início, o autor faz referência ao *superprofessor*, como sendo aquele que se ocupa de uma multiplicidade de tarefas para atender à diversidade de alunos que estão na escola e,

para tanto, assinala que o docente deve possuir algumas características tais como: “[...] um novo professor, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador [...], o animador, [...] o pesquisador [...]” (Formosinho, 2009, p. 51).

Na sequência, tem-se dois outros tipos de professor mencionados por ele, ou seja, os que “[...] dão mais ênfase à vontade do professor e à sua adesão a princípios religiosos, morais e ideológicos do que a sua preparação profissional [...]” (Formosinho, 2009, p. 51). São eles: o *professor missionário* cuja tarefa docente é vista como uma missão com características religiosas; e o *professor militante*, no qual se dá a transferência da missão do critério religioso para o ideológico.

Uma quarta concepção de professor apresentada pelo autor é denominada de *laboral* e “define a função docente como dar aulas, [...] alguém com ou sem formação superior, [...] o acesso à ocupação docente apenas em termos de vínculo de trabalho, [...] desvalorizando o saber pedagógico na formação inicial dos professores [...]” (Formosinho, 2009, p. 51). Sendo assim, a ênfase é dada na realização do trabalho, que é restrito a ministrar os conhecimentos e ao vínculo de trabalho que o professor possui, sem considerar uma devida preparação acadêmica. Esta deve ocorrer na formação continuada e de forma a adequar o professor às determinações que interferem no processo ensino-aprendizagem.

Por fim, ele apresenta a concepção *profissional do professor* que se ampara

[...] nas características usualmente apontadas às profissões [...] uma componente cognoscitiva, [...], uma componente normativa [...] e uma componente organizacional respeitante ao controlo sobre as condições de trabalho e sobre o acesso à profissão [...]. O professor é definido como um profissional que promove a instrução, a socialização e o desenvolvimento de outrem, tendo uma formação inicial de nível superior [...] e procura (auto)formar-se continuamente de modo permanente. (Formosinho, 2009, p. 55).

Em vista disso, a educação escolar, para atender às demandas originárias de uma escola que se constitui de professores, responsáveis pela aprendizagem dos alunos em processo de desenvolvimento envolto pela diversidade, deve empenhar-se para que tal função seja pautada por uma formação profissional adequada.

De conformidade com o exposto, destaca-se a contribuição de Oliveira (2010), ao abordar a profissionalização docente como um processo que começa a se delinear com a estruturação e ampliação da educação escolar, fato este que promoveu mudanças no interior da

escola, visto que, se inicialmente o professor exercia a docência como sacerdócio, hoje o magistério é composto por um grupo de trabalhadores. Assim sendo,

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

Em síntese, o professor é um profissional que exerce o ofício da docência por meio do trabalho realizado na instituição denominada escola, cuja função é a realização da educação escolar destinada aos membros pertencentes a uma sociedade que, por sua vez - considerados os determinantes político, econômico e social -, organiza como o processo educacional deve ser realizado. Para tanto, ao professor, para o exercício da sua função, é requerida formação acadêmica em curso de Licenciatura para a realização do trabalho docente.

Na concepção desenvolvida por Tardif e Lessard (2007b, p. 19), o trabalho docente insere-se numa modalidade denominada trabalho interativo e faz parte do conjunto de “[...] ofícios e profissões que têm o ser humano como ‘objeto de trabalho’. [...] cuja característica essencial é colocar em relação, no quadro de uma organização (escolas, hospitais, serviços sociais, prisões, etc.), um trabalhador e um ser humano que se utiliza de seus serviços.”

Essa concepção se apoia no argumento de que no trabalho docente não há um produto materialmente produzido, visto seu objeto tratar-se do ser humano que é submetido ao processo de escolarização, no qual as relações de trabalho estabelecidas entre os participantes se expressam por “[...] questões complexas do poder, da afetividade e da ética que são inerentes à interação humana, à relação com o outro [...]” (Tardif; Lessard, 2007b, p. 30). Sendo assim, nele são gerados comportamentos e atitudes não padronizados, devido ao trabalho docente estar envolto por condições objetivas e subjetivas e dele suscitarem diferentes resultados. Portanto, o trabalho docente distingue-se de outras formas de trabalho porque para seu exercício são necessárias outras habilidades e mecanismos, ou seja, há uma complexidade inerente ao processo ensino-aprendizagem. Segundo Contreras (2012, p. 94), isso ocorre pelo “[...] fato de que o ensino é um trabalho que se realiza com pessoas e que pode ter consequências de longo alcance para elas.”

Nesse ínterim, conforme nos apresentam Apple e Jungck (1990, p. 151),

[...] es necesario considerar la enseñanza de un modo especial, como algo que podríamos llamar un complicado *proceso de trabajo*. Es un proceso de trabajo significativamente distinto del que se realiza en cadena dentro de una fábrica, [...]. Pero aun teniendo en cuenta estas diferencias, las mismas

pressiones que influyen actualmetne en los trabajos, en general, se dejan sentir cada vez más en la enseñanza.

Diante do exposto, Apple e Jungck (1990) argumentam que no processo de trabalho realizado na indústria há uma divisão social do trabalho caracterizada pela distribuição de tarefas distintas entre os trabalhadores, ou seja, há uma separação das funções exercidas por eles, na qual as atividades operacionais são destinadas a profissionais menos qualificados, enquanto as atividades de planejamento e controle são exercidas pelos mais qualificados. Com isso, verifica-se que de um lado está quem idealiza as tarefas e do outro quem as efetua. Em relação a este último, há um fator mais agravante que é perda do controle sobre o que produz e distanciamento do domínio que possui em relação ao que é produzido.

O paralelo que os autores fazem com o trabalho docente é de que os professores têm perdido o controle sobre seu trabalho diante de um cenário de standardização da educação escolar por meio de políticas educacionais de regulação. Diante dessa questão Apple, Au e Gandin (2011, p. 25) destacam que “[...] é importante aprender [...] sobre os efeitos reais do neoliberalismo e neoconservadorismo na educação [...]”. Visto que as políticas educacionais criam mecanismos legais e regulamentam as ações inerentes à educação escolar, trazem consigo mudanças na organização da escola e na prática docente e nelas vem embutido o modo de como devem ser pensadas. Tudo isso, conseqüentemente, irá interferir no trabalho do professor.

Assim sendo, diante das atribuições designadas ao professor, este precisa fornecer resultados, visto que a ele é requerido compromisso com a escola e desenvolvimento de habilidades condizentes com as proposições do modelo vigente, por exemplo, ser colaborativo e desenvolver atividades coletivas e ser membro participativo na gestão da instituição. Nesse sentido, as proposições neoliberais impõem outra relação de trabalho na educação escolar e, conforme ressalta Del Pinto, Vieira e Hypolito (2013, p. 118),

[...] o novo modelo de gestão desenvolve estratégias de controle que aprofundam a separação entre concepção e execução da educação, uma vez que estabelece minuciosos controles sobre cada setor da escola, sobre cada dimensão do ensino. E, principalmente, ao penetrar no interior da sala de aula, sobre o trabalho de cada docente.

Em referência ao exposto, Oliveira (2010) faz alusão às políticas educacionais gestadas no contexto neoliberal e sobre suas implicações sobre o trabalho docente. Destaca que ante a finalidade de responder à demanda social de melhores índices educacionais nas diversas sociedades, cogita-se ter professores qualificados para concretizar uma educação que atenda às necessidades impostas pelo neoliberalismo, pois “À medida que se tornam mais complexas as

demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes.” (Assunção; Oliveira, 2009, p. 354).

Na medida em que o professor está envolto por uma variedade de atribuições, cabe ter-se clareza quanto ao significado de trabalho docente, por isso, tomando como aporte o Dicionário de Verbetes sob o título *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*, construído pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFGM), recorreu-se à contribuição descrita no verbete Trabalho docente elaborado por Oliveira (s.d.), para caracterizá-lo. Assim sendo, o trabalho docente constitui

[...] uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação [...] não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal [...] é possível definir [...] como todo ato de realização no processo educativo [...] é o que se realiza com a intenção de educar [...] seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou contribui para. (Oliveira, s.d.).

Considerando o efeito do neoliberalismo na determinação de políticas educacionais, conforme já citado por Apple, Au e Gandin (2011), esse modelo gera uma nova forma de organização da escola pautada no princípio da gestão democrática, o que provoca mudanças nas tarefas designadas ao professor, porquanto “[...] o trabalho docente deve contemplar, além das atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras atividades.” (Oliveira, 2006, p. 213).

Decerto o trabalho docente não se restringe somente ao ato de ensinar, embora este seja atribuição desse trabalho, mas engloba um conjunto de tarefas a serem executadas para que o processo ensino-aprendizagem possa se efetivar. Nesse conjunto, estão o planejamento, a preparação e a ministração de aulas e atividades, bem como todas as ações que precisam ser realizadas no ambiente educativo para promovê-lo, já que se trata de um trabalho interativo que não resulta em um único produto e sim em múltiplas possibilidades que podem ser alcançadas pelo aluno e que permitem a ele desenvolver-se como ser humano (Tardif; Lessard, 2007b).

Em suma, a realização do trabalho docente, como em outras categorias profissionais, requer que sejam dadas ao professor condições de trabalho, de forma que execute a finalidade a que se propõe no processo de escolarização do ser humano, que é promovido pela aquisição de conhecimentos possibilitando a sua formação como cidadão. Ou seja, o trabalho docente requer condições de trabalho adequadas para que o professor execute suas atividades em qualquer nível de ensino.

Em vista do que foi descrito, Oliveira (2006) destaca que as condições de trabalho referem-se ao “[...] conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e tipos de apoio necessários [...]” e são demarcadas pelo contexto histórico, social, político e econômico ao qual as relações de trabalho estão vinculadas, posto que as condições de trabalho docente estão relacionadas à forma de organização da sociedade. Espera-se que tais condições devam ser disponibilizadas ao trabalhador, devido serem indispensáveis na realização de suas atividades no ambiente de trabalho, assim como têm ligação com suas condições de vida.

Hypolito (2012, p. 213) acrescenta às condições de trabalho docente outro elemento que interfere no desempenho do professor, isto é, o aspecto subjetivo que, para o autor, corresponde a elementos “[...] relativos a dimensões emocionais [...] que impactam sobremaneira a vida e o trabalho do professorado. Trata-se de questões relacionadas com ritmo, sobrecarga, tempos, intensificação e, dentre outras, com a satisfação com as atividades desempenhadas no trabalho [...]”, retomando aqui a questão de que a docência é desenvolvida com o ser humano, assim sendo a complexificação das relações sociais estabelecidas junto com as questões materiais irão impactar a vida do professor.

Nesse sentido, Hypolito (2012, p. 211) acrescenta que nessas condições estão “[...] elementos indissociáveis, tais como: formação; carreira, remuneração e formas de contratação; processo de trabalho – intensificação, cargas de trabalho, tempos, características das turmas (aspectos materiais e emocionais); condições físicas e materiais de trabalho; [...]”. Portanto, na realização de seu trabalho, o docente necessita de um conjunto de condições tanto de caráter material, físico e estrutural quanto do subjetivo que funcionem como suportes que poderão, se bem estabelecidos, possibilitar a realização desse trabalho de forma que seja efetivado o processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao trabalho docente, convém ressaltar que as reformas educacionais, ocorridas na década de 1990, trazem interferências nas atividades desenvolvidas pelo professor. Com isso, ao ser estabelecida a gestão democrática nas escolas da rede pública, outras atribuições foram dadas a elas; do mesmo modo, outras funções foram geradas no seu interior e precisaram ser desempenhadas pelos membros que a compõem, dentre eles, os professores. Para tanto, estes assumiram novas atribuições e passaram a ser incluídos nas tarefas que vão para além do ensino desenvolvendo as incumbências que estão descritas no art. 13 da LDBEN/96:

[...] I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (Brasil, 2017b, p. 14-15).

Nesse sentido, as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro impõem à escola adequações para corresponder a cada nova organização proposta, conforme relatado no tópico anterior, e isso não significa apenas acomodações terminológicas, mas ações que precisam ser desenvolvidas que envolvem o professor e as suas condições de trabalho. Quanto a essas ações que envolvem uma gama de proposições ao processo ensino-aprendizagem, para colocá-las efetivamente em prática, é recomendável uma referência ao processo de inclusão escolar que, apoiado nas Declarações de Jomtien e Salamanca e nos demais documentos internacionais e nacionais, como apresentadas no tópico anterior, requer condições de trabalho para que este processo aconteça e alcance resultados para quem dele faz parte.

Com efeito, esse conjunto de atribuições acrescidas ao professor, à medida que alterações são realizadas nas políticas educacionais, traz ao seu trabalho uma ampliação de seu horizonte de atuação, o que exige dele uma gama de conhecimentos, bem como ampliação do tempo de trabalho para poder corresponder ao exercício de suas funções diante do que lhe é solicitado. Por certo, a cada mudança ocorrida na forma de organização da escola

[...] o professor é chamado a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades docentes. O sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam. (Assunção; Oliveira, 2009, p. 355).

Isso significa dizer que, retomando a expressão de *superprofessor* usada por Formosinho (2009), com o aumento no número de tarefas, os professores passam a exercer outros papéis na escola que extrapolam o espaço da sala de aula e surgem em função da heterogeneidade humana que adentra na escola, caracterizada pela diversidade presente nos alunos. Nesse sentido, ele faz referência de como deva ser o professor diante do discurso sobre o processo de escolarização das pessoas com deficiência, indicando que este deva receber em sua formação inicial conhecimentos que o sensibilize para a questão da inclusão.

É pertinente mencionar que a implementação e/ou implantação de políticas educacionais ao longo das últimas três décadas infligiram mudanças no contexto educacional

brasileiro e interferiram no trabalho do professor em decorrência das demandas que a ele são dirigidas e, conseqüentemente, nas condições de trabalho oferecidas na escola pública. Assim, as condições de trabalho

[...] compreendem, [...] a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis [...], os tempos e espaços para a realização do trabalho, [...] formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos [...]. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia do trabalho, estruturação das atividades escolares, a relação número de alunos por professor [...]. (Oliveira; Vieira, 2012, p. 157).

Diante desse cenário, as condições de trabalho precisam ser consideradas quando as políticas educacionais são implementadas na escola. Como já relatado, essas políticas suscitam mudanças na estrutura organizacional e, conseqüentemente, nas relações de trabalho estabelecidas de forma a dar encaminhamento ao que está contido nos documentos oficiais encaminhados pelos órgãos competentes. E, nesse momento, os que fazem parte do ambiente educacional, passam pelo processo de reconhecimento das proposições pedagógicas advindas do discurso oficial.

Nesse sentido, na referência à teoria do dispositivo pedagógico desenvolvida por Bernstein, Mainardes e Stremel (2010, p. 41), estes evidenciam que é possível “[...] analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é transformado ou ‘pedagogizado’ para construir o conhecimento escolar.” Complementando, na análise de Stefenon e Castellar (2017, p. 12), “[...] O dispositivo pedagógico pode ser entendido como um mecanismo regulador. [...] o discurso pedagógico pode ser tomado como o texto visível da comunicação escolar [...]” e, em conformidade ao exposto pelos autores, Morais e Neves (2007, p. 11), afirmam que

Com o modelo de discurso pedagógico, diretamente centrado no que é transmitido como conhecimento educacional, Bernstein desenvolve uma teoria sobre a produção e reprodução do discurso pedagógico, considerando que a gramática interna desse discurso é fornecida pelo aparelho pedagógico, através de regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação.

Dessa maneira, na teoria de Bernstein, a recontextualização “[...] permite a análise da emergência e desenvolvimento dos discursos de políticas específicas ao longo do tempo, [...]” (Mainardes; Stremel, 2010, p. 46). Portanto, a política de Educação Especial inclusiva ao chegar à escola de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, foco da pesquisa realizada nesta Tese, como as demais que já foram implantadas, entende-se que o documento da política sai do contexto de sua elaboração e é conduzida ao contexto da prática, ou seja, ao local onde será

implementada, conforme a abordagem do ciclo de políticas formulada por Stephen Ball (Mainardes, 2006).

Por conseguinte, esse movimento possibilita àqueles que irão executar a política - no caso os profissionais da educação que compõem a escola -, analisar os discursos que são expressos nos textos provenientes dos documentos oficiais. Nesse momento, realiza-se o processo de recontextualização da referida política, aqui cabe o alerta de que, o “[...] campo pedagógico de recontextualização é composto de posições (opostas e complementares), construindo uma arena de conflito e luta de controle [...]” (Bernstein, 2003, p. 80) entre aqueles que fazem parte da escola onde a política será implementada, e será desse processo de recontextualização que emergirá a forma como a política será aplicada na escola.

Dito isso, considerando o processo de recontextualização do discurso oficial das políticas educacionais nas escolas de Educação Básica, é possível afirmar que as proposições nelas deliberadas recaem sobre a organização do trabalho docente que, a meu ver, são mais evidentes no professor do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Pois, a escola de 1º a 5º ano possui uma estrutura organizacional de funcionamento com características diferenciadas das demais etapas, conforme é expressa na legislação vigente no Brasil, bem como a forma de desenvolvimento do trabalho docente.

A primeira dessas características refere-se à composição das turmas que reúnem alunos com idade inicial de seis anos (Brasil, 2010) até os dez anos, sob a regência de um professor por classe, sendo a ele destinado um conjunto de atribuições que compõem esse trabalho. Essas atribuições perpassam pelo planejamento, preparação e ministração de aulas das diversas disciplinas do currículo dessa etapa de ensino, as quais destinam-se ao ensino de leitura, escrita, cálculo, ambiente natural e social e artes (Brasil, 2017a), bem como a escolha e/ou produção de recursos didáticos para auxiliar no processo ensino-aprendizagem. Deve-se reforçar que as ações propostas para que ocorra a universalização da escolarização de forma a atender as necessidades básicas de aprendizagem se inserem nesse nível de ensino, justificada pelas várias reformas que esse nível de ensino sofreu ao longo do último século.

Nesse conjunto de tarefas inclui-se também o processo avaliativo referente ao ensino e a aprendizagem de todos os alunos que compõem a sala de aula, o que envolve a elaboração e correção dos instrumentos de avaliação, as devolutivas que precisam ser repassadas à escola, aos alunos e pais, sem deixar de mencionar o sistema de avaliação externo ao qual os alunos são submetidos, e estes deverão ser preparados para atingir os índices de aprendizagem esperado. Convém salientar que, para realizar as tarefas citadas acima e outras

que a elas se somam, o docente necessita de tempo e de conhecimentos atualizados para executar um trabalho condizente ao que é desejado dele como profissional.

Aliadas a essas questões existem as condições físicas de trabalho referentes às salas de aula, que devem possuir boa iluminação e ventilação, tamanho adequado para comportar o número de alunos que dela fazem parte (dentro do quantitativo admissível por professor). O atendimento a essas condições expressas possibilitará aos professores e alunos, desfrutarem de um ambiente favorável à efetivação do processo ensino-aprendizagem. Desse modo, ao serem adicionadas ao professor novas tarefas e outras atribuições àquelas já existentes, conseqüentemente, tudo isto interferirá no seu trabalho devido ser o profissional da escola que está mais próximo de todos os alunos na sala de aula, o que requer condições de trabalho adequadas.

Dessa maneira, no processo de recontextualização realizado pelos professores que compõem uma dada escola, eventualmente, eles entenderão que mudanças precisam ser efetivadas na escola e nas suas atribuições docentes, visto que, como já mencionado, novas tarefas serão acrescentadas ao seu trabalho e novas responsabilidades serão assumidas por eles. Diante desse cenário, é necessário discutir quais condições de trabalho serão ofertadas aos professores, uma vez que estas interferem no trabalho docente e são fundamentais na sua execução.

Dito isso, para que o sistema educacional se proponha a implantar/implementar políticas educacionais nas escolas, é imprescindível que as condições de trabalho sejam ofertadas para a sua realização. Em relação à inclusão de alunos com deficiência em classes comuns na escola regular do 1º ao 5º ano não poderá ser diferente, onde, considerando as especificidades dos alunos com deficiência somadas às dos demais alunos, um único professor por classe desenvolverá uma diversidade de ações para poder atender, a contento, a todos que estão na sala de aula, quer tenham deficiência ou não. Isto significa dizer que, para incluir alunos com deficiência, além das questões pedagógicas, a escola precisa ter acessibilidade arquitetônica, materiais pedagógicos adequados e, principalmente, as condições atitudinais, necessárias tanto para alunos como para professores.

Cabe evidenciar que a complexificação das atividades docentes é expressa no aumento do conjunto de tarefas a serem realizadas, na mesma unidade temporal, por uma mesma pessoa ou equipe no sentido de atender às determinações das políticas educacionais em níveis internacional, nacional, estadual e local. Outrossim, com a finalidade de responder à demanda social de melhores índices educacionais nas diversas sociedades, cogita-se ter professores qualificados para concretizar uma educação que atenda às necessidades impostas

pelo neoliberalismo. Dessa forma, as atividades docentes se tornam mais complexas devido às respostas que devam ser dadas ao que é demandado à escola (Assunção; Oliveira, 2009). Além de que “O professor, tido como agente de mudança, é o responsável pela realização do ideário do século XXI” e precisará desenvolver características como “[...] competência, profissionalismo, devotamento. [...] outras competências pedagógicas como empatia, autoridade, paciência e humildade. Um professor edificante, enfim.” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 58).

Sendo assim, o docente, ao exercer o conjunto de tarefas que lhe são designadas, oriundas das exigências postas pelo modelo neoliberal, torna-se um professor multifuncional, “[...] por precisar entender dos novos princípios da organização das turmas, das novas propostas de avaliação da aprendizagem, dos novos critérios para escolha do livro didático, das novas metodologias compatíveis com as especificidades dos alunos [...]” (Santos; Oliveira, 2009, p. 36) que estão nas salas de aula, dentre eles os que possuem deficiência. Essa nova gama de atribuições poderá produzir um desgaste no professor na concretização do seu trabalho.

Cabe ressaltar que a ausência de condições necessárias para o exercício da função docente poderá gerar uma sobrecarga de trabalho ao professor, devido ele precisar responder às proposições e responsabilidades que lhe são postas e/ou impostas pelas políticas educacionais. E isso interferirá na execução de suas atividades, o que poderá comprometer os resultados desejados por ele “[...] tanto em termos qualitativos, caracterizados pelas transformações da atividade sob pressão temporal, quanto em termos quantitativos, relacionados ao aumento do volume de tarefas.” (Assunção; Oliveira, 2009, p. 354).

Nesse sentido, ao realizar o conjunto de tarefas propostas ao professor, isso poderá resultar em maior dispêndio de forças e de intensidade de trabalho, significando que “[...] trabalhar mais densamente, [...] supõe um esforço maior, um empenho mais firme, [...] um gasto de energias pessoais para dar conta do plus, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa.” (Dal Rosso, 2008, p. 22-23). Esse cenário poderá remeter à intensificação do trabalho docente, conforme sustentado por Apple e Jungck (1990, p. 156), de que ela

[...] constituye una de las maneras más tangibles en que se han deteriorado las condiciones de trabajo de los maestros. Presenta numerosos síntomas que van de lo trivial a lo más complicado [...]. Podemos verla de modo más palpable en la ya crónica sobrecarga de trabajo que ha aumentado con el tiempo. Cada vez hay más trabajo por hacer, y cada vez hay menos tiempo disponible para hacerlo.

Assim, o professor necessitará de um esforço a mais na execução de suas atividades para atender ao que lhe é exigido, diante do acréscimo, acúmulo e multiplicidade de tarefas para

serem desenvolvidas no mesmo espaço temporal, o que trará sérias consequências, tanto a nível físico, quanto social e emocional para o docente. Corroborando tal ideia, Apple e Jungck (1990) acentuam que essa situação à qual o professor está exposto poderá contribuir para uma intensificação do seu trabalho, entendida por Dal Rosso (2008, p. 23) como “[...] trabalhar mais densamente, [...] um desgaste também maior, uma fadiga mais acentuada e correspondentes efeitos pessoais nos campos fisiológico, mental, emocional e relacional.” Fato esse que poderá afetar a saúde do professor e o impossibilitar de realizar as suas atividades laborais, conduzindo-o a afastar-se e/ou mesmo desligar-se do ambiente de trabalho em decorrência da carga excessiva de trabalho, devido ser produzido uma “[...] significativa intensificação do trabalho; precarização da relações de emprego, mudanças consideráveis nas relações de trabalho que repercutem sobre a identidade docente [...]” (Oliveira, 2006, p. 213).

Cabe evidenciar que, nesses últimos quatro anos, a sobrecarga de trabalho docente se evidenciou diante da pandemia do Coronavírus, iniciada no ano de 2020 com disseminação do Covid-19, que afetou um grande quantitativo de pessoas nos mais diversos lugares do planeta comprometendo, significativamente, a qualidade de vida e de trabalho de todos nós. Essa sobrecarga de trabalho ao professor deveu-se ao fato da necessidade de isolamento social como forma de conter o contágio. Considerando o aumento diário do número de pessoas acometidas e pela expressiva quantidade dos que morriam, houve a instauração da quarentena. Situação essa que conduziu a decisão pelos órgãos competentes do fechamento de vários espaços sociais, dentre eles, a escola. Esta, em decorrência das atividades nela realizadas requererem interação social, precisou suspender as atividades presenciais e, de forma emergencial, por meio da tecnologia de informação e comunicação, teve que adaptar-se ao formato de aulas remotas e/ou *on-line* com o uso da internet.

Esse fato fez com que aspectos relativos à escola se tornassem mais evidentes diante de muitos transtornos causados tanto aos alunos como a família que tiveram de vivenciar as atividades de ensino-aprendizagem em seus espaços domésticos, requerendo assim maior participação da família nesse processo. Embora isso tenha ocorrido, ficaram expostas as reais situações em que vivem os alunos, em especial os que estão em camadas inferiores da sociedade e estudam em escola pública. Para os professores esse fato não ocorreu de forma diferente, pois adversidades foram expostas também, em específico, as relacionadas às condições e organização da carga horária de trabalho, exigindo deles, com certa urgência, o desenvolvimento de habilidades ante as proposições dos sistemas educacionais das diversas regiões de adoção da oferta do ensino de forma remota.

Isso afetou sobremaneira o desenvolvimento de seu trabalho ao terem de fazer uso de plataformas digitais para ministrar aulas e repassar atividades aos alunos, conforme foi designado pelos governos e secretarias de educação estaduais e municipais. Convém destacar que na

[...] modalidade presencial, fazemos uso no dia a dia de livro didático, quadro e caneta, acompanhado de uso de diários de classe físicos, não fazendo parte da rotina de trabalho o uso de plataformas digitais. [...] não consideraram que a maioria das docentes, têm pouca familiaridade com as plataformas [...] algumas adaptações foram impostas [...]: reuniões pedagógicas e administrativas presenciais passaram a ser online, diários de classe adotaram modelos virtuais, “avaliações” foram feitas “a distância”, [...]. Esse processo não se deu sem a uberização¹¹ de sua função, ao se verem forçados a utilizar seus próprios meios de trabalho (sua casa, seu dispositivo de acesso à internet, sua rede de dados, entre outros). (Frente contra o Ensino Remoto/EaD na Educação Básica, 2021, p. 124).

Esse processo de mudança na forma de realização do trabalho docente acrescentou uma carga de trabalho maior ao professor, e este foi se diluindo ao longo das horas do dia, não mais se limitando à carga horária de trabalho na escola. Com isso, o trabalho se complexificou mais ainda e triplicou o tempo e esforço necessários para dar conta desse *plus* (Dal Rosso, 2008) aglutinado à rotina do trabalho.

Vale apontar que as dificuldades em relação ao processo-ensino aprendizagem não se alojam somente nesse período, mas se fazem presentes no retorno às aulas presenciais em forma de aprendizagens e habilidades que não puderam ser conquistadas pelos alunos e que precisaram ser retomadas como forma de recuperar o que não foi possível. Um exemplo refere-se ao processo de alfabetização das crianças que, anteriormente, já era defasado e se agravou com o período da pandemia, visto que a forma escolhida para atender aos alunos não proporcionou condições adequadas ao professor para ensinar, tampouco ao aluno para aprender. Esse fato atingiu sobremaneira também o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência

Ao abordar as questões referentes ao trabalho e às condições de trabalho docente, ressalto que sobre o professor de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental recai uma sobrecarga de trabalho em decorrência da gama de tarefas que este nível de ensino requer e precisa ser desenvolvido num mesmo espaço temporal. Embora a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, em seu art. 2º, § 4º determine que “Na composição da jornada de trabalho, observa-se o limite

¹¹ Quando os trabalhadores e trabalhadoras arcam com as despesas referentes ao trabalho que é realizado e a empresa se exime do seu papel de manter as condições de trabalho para o exercício de uma dada função, como ocorreu de forma acentuada no período pandêmico (Antunes, 2018).

máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de integração com os educandos [...]” (Brasil, 2008b) e o 1/3 (um terço) restante destinado ao planejamento e às demais atividades que envolvem o trabalho docente, outros fatores devem ser considerados como: número de disciplinas para ministrar, número de alunos por classe, a diversidade que vem junto a esses alunos e o fato de ser apenas um professor por classe.

Soma-se a isso o fato de que para o professor responder às demandas propostas nas políticas neoliberais, é imprescindível que haja no trabalho docente profissionais com formação inicial e continuada condizente para que, nas atividades desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem, todos os alunos que formam a classe comum estejam incluídos e, as necessidades de todos que tenham deficiência ou não sejam atendidas, visando concretizar uma educação na perspectiva inclusiva.

Ante uma sociedade em que a profissão de professor vem sofrendo gradativamente um desprestígio ao seu papel social, conduzindo a uma carreira de menor valor, em destaque ao docente do 1^a ao 5^o ano, as preocupações crescem no sentido de possibilitar uma carreira docente que seja atrativa aos jovens, evitando que apenas aqueles que não conseguem bons resultados nos cursos de reconhecimento social se dediquem aos cursos de Licenciatura e assumam as funções da docência sem, de fato, terem escolhido esta profissão como parte de seus projetos pessoais e de vida (Nunes; Oliveira, 2017).

Diante do exposto, percebe-se que as condições de trabalho docente da rede pública precisam ser redefinidas, de forma que o professor possa atender a todos os alunos presentes na sala, independentemente de sua condição para que a educação seja de qualidade e inclua a todos. Para tanto, deverá ser destinado um maior investimento dos governos no sentido de melhorar essa conjuntura com escolas em boas condições, reconhecimento social, formação, salários dignos, dentre outros fatores de igual relevância ao professor.

4 INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE REGULAR DE ENSINO

Esta Seção objetiva discutir aspectos políticos, econômicos e sociais que impulsionaram mudanças nas concepções acerca da deficiência e das pessoas que são acometidas por algum tipo, quer física ou intelectual, e que possibilitaram a construção das políticas educacionais no Brasil, dentre elas, a da inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Para tanto, serão apresentados os discursos produzidos, distribuídos e recontextualizados (Fairclough, 2016; Bernstein, 2003) sobre as pessoas com deficiência e as proposições das políticas educacionais construídas para atendê-las, presentes nos documentos em nível mundial, nacional, estadual e local. Desse modo, foram consultados: Plano Decenal de Educação, Declaração de Salamanca, Leis, Decretos, Resoluções, Plano Nacional de Educação 2014, Diretrizes Nacional da Educação Especial, Política Nacional de Educação Especial, bem como outros documentos que se fizeram necessários para fundamentar a Seção. Contribuíram na construção teórica desta Seção os estudos desenvolvidos por Piccolo (2015), Vygotsky (2012), Mazzotta (2011), Bueno e Meletti (2013), Jannuzzi (2012), Garcia e Michels (2011), Garcia (2016), Dardot e Laval (2016), Mainardes (2006), entre outros.

4.1 Pessoa com Deficiência: bases teórico-metodológicas

O termo em uso que se refere à pessoa que, por algum motivo, foi acometida desde a sua geração ou adquiriu uma alteração em seu processo de desenvolvimento, é pessoa com deficiência. Esse termo está presente em documentos legais e na literatura vigente em tempos atuais, visto o processo histórico com seus avanços científicos ter possibilitado a construção de novas concepções sobre a pessoa com deficiência. Dessa forma, referendamo-nos no art. 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em nosso país:

[...] Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015, p. 1).

Cabe ressaltar que, até por volta do século XVIII, não havia um entendimento das anomalias que acometem um grupo de pessoas e, até então, essas eram justificadas e explicadas a partir do misticismo e do ocultismo (Mazzotta, 2011). Dessa forma, as mudanças pelas quais

passa a sociedade são oriundas do processo histórico, que é mobilizado por novas formas de pensar originadas da disseminação de novos conhecimentos e pela forma de organização e das relações sociais das sociedades.

Esse processo de mudança social gera discursos (Fairclough, 2016) referentes à maneira como as pessoas que não seguem uma norma estabelecida socialmente são tidas como desviantes e/ou anormais, debate este que, a partir de estudos sociológicos situados na segunda metade do século XX, vem discutindo e diferindo as concepções da deficiência sob um aspecto individual e um aspecto social (Piccolo, 2015).

O referido autor pontua que, no Egito, durante o período imperial, eram realizados espetáculos para a diversão pública que apresentavam pessoas com

[...] corpos definidos como bizarros e grotescos [...], dentre os quais pessoas com deficiência física e sensorial. [...] é a teatralização das diferenças. O corpo considerado diferente em demasia era ridicularizado e utilizado como espaço preferencial de chacota e da comédia sobre a vida pública e privada, funcionando como uma espécie de anestésico social. [...] possibilitar o tecer das mais diversas caricaturas sobre tudo aquilo que a humanidade queria longe de si. [...] O corpo definido como monstro propicia sentimentos mais diversos na sociedade, desde o riso, a chacota, até o medo e encantamento. (Piccolo, 2015, p. 46-47).

Quanto a essa prática presente na Antiguidade, Piccolo (2015), a partir dos estudos de Claude Kapller (1994), Rosemaire Garland-Thompson (2001), Cohen (2000) e Leite Júnior (2006), traz uma síntese sobre o discurso veiculado em relação ao que seria o corpo definido como “monstro”, palavra de origem latina, podendo ser expresso pelo sentido de mostrar ou apresentar algo ou, ainda, revelar e advertir. Nesse contexto, a ideia de seres incríveis constituídos de alguma coisa exterior ao que a norma vigente estabelece, ao mesmo tempo provoca sentimentos contraditórios, gerando assim atitudes de proximidade e afastamento nas demais pessoas, resultando, posteriormente, no discurso de rompimento com o que era determinado pelas leis prescritas por gerar incertezas e receio sobre tais pessoas. Essa forma de olhar as pessoas com deficiência, embora fosse depreciativa, elas estavam presentes no convívio social, ou seja, de algum modo, as pessoas eram vistas e reconhecidas nas suas diferenças.

Posterior a esse período da História, cabe ressaltar que o conhecimento na Idade Medieval ainda era regido pela visão de “[...] mundo natural e social como imutáveis e, por isso, a relação entre homem e mundo era de exterioridade, levando-o à passividade e à adaptação ao meio [...]” (Masson, 2014, p. 204).

É nesse contexto que o discurso sobre a ideia de “monstro” sofre modificações, devido haver uma forte interferência do Cristianismo, com a percepção de anormalidade, que

advém do pensamento da Igreja, dominante à época, ao apregoar a semelhança do homem à imagem de Deus (Mazzotta, 2011),

[...] cuja imagem porta perfeição nos traços, aqueles com corpos diferentes foram considerados como não semelhantes ao criador, portanto, não filhos. Se não eram filhos de Deus, sob a prescrição do maniqueísmo, característica da sociedade de outrora e também da contemporânea, apenas podiam ser considerados criaturas malignas. (Piccolo, 2015, p. 48).

Sendo assim, esse período da História traz o discurso da perfeição como forma de caracterizar o que é ser “normal” e o que foge do padrão. Com isso ocorrem mudanças na forma de enfrentar a questão da deficiência. Nesse sentido, quem a possui fica à margem da aceitação como pessoa e recebe o estigma de que ser “[...] incapacitado, deficiente, inválido é uma condição imutável [...]” (Mazzotta, 2011, p. 16), devido ao foco estar na ausência do princípio que é aceito como perfeição divina, pois as pessoas com deficiência deixam de ser motivo de diversão do período anterior e passam a ser consideradas como “[...] seres maléficos e essencialmente perigosos [...]” (Piccolo, 2015, p. 49). Destarte, ações que poderiam ser desenvolvidas são restringidas nessa forma de organização da sociedade, desde que suscitassem atendimento às necessidades apresentadas por essas pessoas.

No entanto, Tonet (2013) evidencia o conflito entre as concepções com suporte religioso e a ciência moderna que emerge como forma de elaboração do conhecimento na Idade Moderna. Dessa forma,

São muito conhecidas as relações conflitivas que ocorreram, na transição do feudalismo ao capitalismo, entre fé e razão, entre religião e ciência. Durante toda a Idade Média, a supremacia da fé sobre a razão e da religião sobre a ciência era inquestionável. Contudo, o poderoso impulso do mundo moderno levaria a questionar cada vez mais essa supremacia. (Tonet, 2013, p. 43).

Com isso, o novo modelo de ciência que vai se constituindo a partir de um modo diferenciado de conhecimento tem como objetivo, no dizer de Tonet (2013, p. 44), ser mais “pragmático e utilitário”, afastando-se do caráter “ético-político/ religioso.” Corroborando essa ideia, Piccolo (2015, p. 53-54) revela, a partir da contribuição de Graland-Tompson (1996), que “[...] o discurso oficial sobre os corpos e mentes essencialmente diferentes ou deformados, [...] passa definitivamente das mãos do saber religioso para o campo médico [...]”

Nesse sentido, já a partir do século XVI, alguns médicos buscaram conhecimentos sobre a deficiência para além dos que já possuíam na área da Medicina e no estudo mais aprofundado da Anatomia. Incorporam, então, o uso da observação para terem uma compreensão das diversas “anomalias” que acometiam essas pessoas, principalmente os casos

mais graves de deficiência, por não atenderem aos tratamentos terapêuticos a que eram submetidos e também pelos transtornos sociais que causavam.

Por volta do século XVIII, as pessoas com deficiência deixaram, em parte, de ser motivo de chacotas “[...] em virtude do fortalecimento do discurso científico que passava a entender estes corpos como entidades carentes em tratamento e não mais serem encarados como mercadorias exóticas e motivos de exposição pública, as quais começam a ser duramente criticadas.” (Piccolo, 2015, p. 54). O saber da Medicina se sobressai quando passa a exercer influência sobre as decisões a serem tomadas a respeito dessas pessoas, “[...] intuindo a violenta repressão no que tange ao corpo, e sobretudo, ao que se desviasse de determinado padrão previamente estabelecido.” (Piccolo, 2015, p. 39). Segundo Diniz (2012), a definição de corpo com deficiência se revela quando é confrontado com outro corpo, cuja representação se alinha ao que é caracterizado como um corpo sem deficiência.

Surge assim o uso da expressão ‘anormal’, conceituada como o que foge à norma, entendida como a representação de um tipo aceitável de pessoa no convívio social, que “envolve aquilo que supostamente deve ser [...]” (Piccolo, 2015, p. 40), segundo os padrões estabelecidos em cada período da História. Para Diniz (2012, p. 8) “A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida [...]. Opor-se à ideia de deficiência como algo anormal não significa ignorar que um corpo com lesão medular necessite de recursos médicos ou reabilitação [...]”, pois até mesmo as pessoas sem deficiência precisam desses recursos ao longo de sua vida.

Dentre as contribuições de estudos realizados no período referendado, destacam-se Gerolamo Cardano (1501-1576), seguido de Johan Conrad Amman (1669-1724) em relação à surdez e, posteriormente, Jean Gaspard Itard (1774-1830), médico francês (Jannuzzi, 2012). Itard (1774-1830), tomando como referência “[...] as teorias do conhecimento vigentes [...]” (Jannuzzi, 2012, p. 27) e de acordo com alguns expoentes da época, entende que o homem pertence a uma sociedade. É dada a ele a atribuição de educar um jovem que recebeu o nome de “Victor”, até então chamado de “selvagem de Aveyron”, o qual, por suas características físicas e mentais, fora abandonado nas matas. O posicionamento de Itard divergia do que era defendido por Philippe Pinel que considerava o jovem sem capacidade de ser educado, devido às condições e circunstâncias em que ele se encontrava. Cabe destacar que a inclinação pedagógica de Itard lhe possibilitou o desenvolvimento de um plano com o objetivo de que Victor aprendesse e fez esse acompanhamento tendo como referência não somente os conhecimentos advindos da Medicina, mas também sustentado pela teoria de Condillac (1715-1780).

Assim, a Europa se destaca como principiante no atendimento de pessoas com deficiência, iniciativa fortalecida também pelo período favorável, quando

[...] determinadas pessoas, homens ou mulheres, leigos ou profissionais, portadores de deficiência ou não, despontaram como líderes da sociedade em que viviam, para sensibilizar, impulsionar, propor, organizar medidas para o atendimento às pessoas portadoras de deficiência. (Mazzotta, 2011, p. 17).

Foi assim que, a partir do acesso aos relatórios de Itard (1774-1830) sobre Victor, auxiliado pelo acompanhamento da Madame Guérin, a médica Maria Montessori (1870-1880) referendou os seus estudos na Itália, aprimorando-os e fazendo surgir o seu material pedagógico, realizando seu trabalho por meio de treinamento em internatos de Roma para crianças com retardo mental. Uma contribuição de grande importância para a educação das pessoas com deficiência, visto partir do princípio de que

El niño debe ser ayudado a actuar y a expresarse, pero no debe el adulto actuar en su lugar sin una necesidad absoluta. Cada vez que el adulto ayuda al niño sin necesidad, obstaculiza su expresión y, consecuencia grave de un error de tratamiento en apariencia tan ligero e insignificante, detiene o desvía em algún detalle el desenvolvimiento infantil. [...] Es necesario, pues, antes que nada, estudiar el niño, librarle de los múltiples obstáculos que encuentra em su desenvolvimiento, y ayurdarly a viver. Comprendido este principio, debe seguirle um cambio profundo em la actitud del adulto respecto al niño. (Montessori, 1928, p. 48-49).

O pensamento e as ações pedagógicas de Montessori para as pessoas denominadas de anormais suscitaram um enfrentamento às ideias hegemônicas de que essas pessoas não eram educáveis, ideia preconizada pelo discurso médico. Ela defendeu a autoeducação para as crianças com retardo mental e utilizou materiais didáticos que desenvolvessem determinadas habilidades como recorte e encaixe, entre outras (Mazzotta, 2011). A proposta de Montessori teve como base as ideias de Edouard Séguin (1812-1880), que foi discípulo de Itard (1774-1830), e deu seguimento aos conhecimentos e práticas desenvolvidos por ele; defendia uma educação utilitária, em que houvesse uma interligação entre as atividades desenvolvidas na escola e a própria vida cotidiana da criança. Tal princípio serviu, posteriormente, como norteador dos idealizadores e defensores da Escola Nova, nos primórdios do século XX (Jannuzzi, 2012).

A proposta desenvolvida por Montessori, devido aos resultados apresentados, expandiu-se pela Europa e pela Ásia. Na Bélgica, a médica Alice Descoedres (1928) teve sua contribuição voltada para a educação das crianças com retardo mental leve. Propôs modificações curriculares na escola, entre elas, a realização de atividades pedagógicas em

ambiente natural, seguindo o proposto por Montessori, tendo como objeto de atuação as crianças com deficiência cognitiva e sensorial, as quais deveriam receber orientações tanto individualmente como em grupo.

Esses conhecimentos e atendimentos às pessoas com deficiência, desenvolvidos por médicos que partiam dos conhecimentos terapêuticos da sua área, expandiram-se para a área pedagógica, visto terem visualizado uma possibilidade educativa que se deveu ao acesso a descobertas teóricas e experimentais, possibilitando assim um olhar diferenciado sobre elas. Segundo Masson (2014, p. 204), também o “[...] padrão moderno de conhecimento, abandona a centralidade do objeto e instaura a centralidade no sujeito.” Essa fase foi denominada de vertente médico-pedagógica, segundo Jannuzzi (2012).

Considerando a mudança do foco do conhecimento para o sujeito e o desenvolvimento de estudos experimentais¹², tendo como relevância o campo da Psicologia, é importante destacar a contribuição de Wilhelm Wundt (1832-1920), ao sistematizar a Psicologia Experimental, tendo como grande marco a criação do primeiro laboratório de Psicologia, no ano de 1879, na Universidade de Leipzig na Alemanha. Marx e Hillix (1993, p. 154) discutem que

A filosofia de Wundt não era materialista nem espiritualista. Ele opôs-se às concepções do segundo tipo por pensar que elas erravam ao tentar estabelecer uma ciência da experiência mental em termos de especulação sobre uma substância pensante. Opôs-se ao materialismo por não acreditar que uma ciência da mente pudesse ser desenvolvida através das investigações físicas do cérebro. [...] considerava que o estudo da mente deve ser uma ciência da experiência (concordando neste ponto com os fenomenologistas).

Seguindo o exposto por Marx e Hillix (1993), a contribuição de Wundt influenciou os estudos experimentais na Psicologia, o que serviu de sustentação para avanços em outros países fora da Europa. Dentre esses avanços, temos Granville Stanley Hall (1844-1924), norte-americano que estudou Filosofia e Fisiologia na Europa durante três anos e, ao retornar aos EUA, graduou-se em Teologia. Mais tarde, estudou em Harvard onde, em 1879, tornando-se o primeiro doutor em Psicologia. Após esse feito retorna à Europa, especificamente à Alemanha, tornando-se o primeiro estudante americano de Wundt. Retornando a seu país de origem, criou o primeiro laboratório de Psicologia na América, em 1883, na Universidade Johns Hopkins.

¹² Desenvolvidos por psicólogos que apoiam seus estudos na contraposição aos psicólogos clínicos e de aconselhamento, por entenderem que estes não utilizam de forma adequada as observações controladas por não disporem de uma metodologia científica. Assim, na concepção de Wundt (1984), nos estudos da Psicologia, a experiência do conhecimento sobre o mundo a nossa volta que deveria ser considerada seria a experiência imediata, por ser entendida como aquela que expressa a relação que é estabelecida com o que está sendo experimentado, que se contrapõe à mediata por expressar algo que se distingue da própria experiência (Marx; Hillix, 1993).

Hall contribuiu para que a Psicologia se tornasse disciplina acadêmica e para o desenvolvimento de novas áreas de estudo, a saber: psicologia infantil, do adolescente e da velhice.

Os conhecimentos sobre os aspectos psicológicos, de certa forma, contribuíram com ações voltadas para as pessoas com deficiência. O Brasil recebeu influência dos estudos europeus, advindos da França, que influenciaram também a organização de escolas residenciais nos Estados Unidos, entre os anos de 1850 e 1920. Na sequência, percebe-se que a Psicologia Experimental, com uma

[...] metodologia empírica para o estudo da variabilidade interindividual, marca uma importante mudança de pensamento social, psicológico e educativo, que leva a enfatizar a importância das diferenças individuais na esfera intelectual. [...] aparecendo as primeiras contribuições para estudo científico da inteligência e para sua medição, estabelecendo-se as primeiras pontes entre essas questões e a problemática educativa. (Coll; Onrubia, 1996, p. 142)

Esses resultados advindos da Psicologia que enfatizam as diferenças individuais decorreram da criação da Escala Métrica da Inteligência na França, em 1905, tendo como expoente Alfred Binet (1857-1911). Essa Escala serviu para identificar a relação entre a capacidade intelectual e os problemas que podem afetar crianças quando ingressam na escola, estabelecendo níveis quantitativos de inteligência. Por certo, até a Escala Métrica ser criada por Binet, eram de conhecimento da Medicina apenas dois níveis de deficiência mental, classificando os que a possuíam em idiotas e imbecis. Em seus estudos, Binet teve a colaboração de Théodore Simon (1871-1961) (Coll; Onrubia, 1996, Jannuzzi, 2012).

A Escala desenvolvida por Binet também contribuiu para apresentar os elementos que iriam determinar quem seriam os mais e menos capazes, frente aos testes de medição da inteligência, utilizando-se uma escala classificatória das crianças que poderiam ou não iniciar seu processo de escolarização em escolas regulares. Esses testes interferiram no diagnóstico de crianças com problemas mentais. Dessa forma, os testes passaram a padronizar a separação de crianças, a partir de sua condição intelectual, não garantindo o conhecimento da natureza dessas condições apresentadas. Assim sendo, não era possível desenvolver um acompanhamento educacional que promovesse os alunos que apresentassem um baixo quociente de inteligência (QI).

A disseminação do uso dos testes padronizados traz como consequência o entendimento de que “[...] a atenção educativa dos alunos com algum prejuízo ou deficiência supõe que devam ser escolarizados em escolas especiais. Surgem assim as escolas de educação

especial, que se estendem e consolidam-se como melhor alternativa para tais alunos.” (Marchesi, 2004, p. 17).

Verifica-se, então, que os primeiros anos do século XX trazem mudanças significativas na concepção sobre as pessoas com deficiência, pois aí se iniciam os questionamentos sobre como se originam as deficiências, e se essas são passíveis de cura. As correntes psicológicas ambientalista e behaviorista¹³, que exerciam domínio sobre os postulados no campo da Psicologia, iniciam estudos fortemente considerados sobre a deficiência. As duas correntes, embora não se afastassem da abordagem quantitativa em relação aos seus estudos, tendo como referência as medidas expostas com uso de testes de inteligência, iniciam uma aproximação com outros aspectos que podem interferir no desenvolvimento intelectual dos acometidos por alguma disfunção nessa área. Dessa forma, os aspectos sociais e culturais passam a ser considerados como fatores que podem influenciar as características deficitárias que alguns indivíduos podem apresentar. A partir desses aspectos que passaram a interferir na concepção sobre a deficiência, outros conhecimentos expandiram-se, e os conceitos de adaptação social e aprendizagem foram relacionados ao déficit intelectual. Surge, então, a possibilidade de haver ações interventivas no trato e acompanhamento das pessoas que apresentavam níveis intelectuais abaixo dos que eram considerados dentro da normalidade (Marchesi, 2004).

Tal evento impulsionou a oferta de educação às pessoas com deficiência nos países desenvolvidos, dando destaque à aceitação de forma positiva de que elas fossem escolarizadas em classes especiais ou escolas especializadas para atender as suas especificidades. Ocorre, então, a separação entre escolas para os educáveis dentro do padrão estabelecido socialmente como aceitável e escolas especiais para aqueles que se encontravam fora dos índices determinados socialmente, estabelecidos pelos testes de inteligência (Marchesi, 2004).

Por certo, os estudos realizados sobre a deficiência na primeira metade do século XX trouxeram contribuições significativas. Dentre elas, destaca-se a teoria desenvolvida por Lev Semionovich Vygotski que, em seu breve tempo de vida mesmo não tendo uma formação acadêmica na área, pôde criar uma teoria em Psicologia. Vygotski era de origem russa, nasceu no ano de 1892, num pequeno povoado denominado Orsha, localizado na Bielorrússia e, por volta de 1912, após concluir os estudos secundários na cidade de Gomel inicia, em Moscou, os estudos universitários em Direito, Filosofia e História. Em seu processo de formação obteve o

¹³ Desenvolvem estudos sobre o homem do ponto de vista objetivo (Braghirolli *et al.*, 2009).

domínio de conhecimentos aprofundados nas ciências humanas que envolveram a língua e a linguística bem como a estética e a literatura, além de filosofia e história.

Quando regressa a Gomel, após ter concluído os estudos universitários, Vygotski ensina Psicologia, quando é manifestada sua inclinação pelo problema das crianças com deficiência. Devido a repercussão positiva de seu trabalho na área de Psicologia, retorna a Moscou em 1924 e ingressa no Instituto de Psicologia, na condição de colaborador, quando inicia a década promissora da sua carreira que se encerra no ano de 1934 com o seu falecimento. Nesse período, junto com outros interessados, buscava promover um redirecionamento da Psicologia. Desses estudos emergiu uma teoria que, nas palavras de Ivic (2010, p. 15),

Se houvesse que definir a especificidade da teoria de Vygotsky por uma série de palavras e de fórmulas chave, seria necessário mencionar, pelo menos, as seguintes: sociabilidade do homem, interação social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores. E se houvesse que reunir essas palavras e essas fórmulas em uma única expressão, poder-se-ia dizer que a teoria de Vygotsky é uma “teoria socio-histórico-cultural-do desenvolvimento das funções mentais superiores”, ainda que ela seja chamada mais frequentemente de “teoria histórico-cultural”.

Ressalta-se que, não obstante a relevância das suas ideias e a experiência profissional, “[...] a Psicologia Histórico-Cultural é proibida pelo regime soviético, logo após a morte de Vygotski, em 1934. Seus trabalhos são censurados, acusados pelo regime de excessivo idealismo subjetivo e pela falta de conexão entre sua teoria e o marxismo.” (Coelho, 2018, p. 840). Em consequência, ficaram desconhecidos por muito tempo, emergindo na segunda metade do século XX, década de 1960, quando puderam ser publicados, inicialmente em russo e, posteriormente, traduzidos para outros idiomas.

Cabe frisar que o acesso aos seus escritos não ocorreu em sua totalidade, por isso notam-se equívocos apresentados na tradução de termos por ele utilizados, o que comprometeu a exatidão na compreensão de suas ideias, mormente na obra *Pensamento e Linguagem*, publicada no idioma inglês, em 1962, considerada a mais importante. Para Ivic (2010) a publicação das edições das Obras Completas de Vygotski em vários idiomas poderá contribuir para o resgate da originalidade da formulação de suas ideias. Dessa forma, a relevância dos estudos realizados por Vygotski deu-se pelas críticas à forma como os discursos sobre a deficiência eram abordados nas teorias em curso na primeira metade do século XX.

Em sua análise, nos discursos produzidos no campo denominado *defectología*¹⁴ antiga ou tradicional, “Todos los problemas se planteaban y resolvían en este campo como

¹⁴ Estudo do defeito ou estudo do desenvolvimento e da educação da pessoa anormal.

problemas quantitativos.” (Vygotski, 2012, p. 11). Nesse sentido, faz menção à escala métrica desenvolvida por Alfred Binet (1857-1911) que, em conformidade ao exposto acima, objetivava medir a capacidade intelectual no desenvolvimento infantil para determinar em que grau a criança com deficiência se enquadrava. Na visão de Vygotski, essa forma de abordar o desenvolvimento da criança com base em sua capacidade intelectual, conduz a centrar o problema da deficiência no defeito e na limitação que ele provoca no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Nesse ínterim, os estudos a serem propostos se debruçam sobre a tese de que “[...] el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetâneos normales, sino desarrollado de outro modo [...]” (Vygotski, 2012, p. 11), assertiva esta que conduziria à configuração da defectologia como ciência. Nesse ponto, torna-se necessário compreender que, ao estudar os problemas da deficiência, o foco não está apenas no que falta às pessoas que a possuem, à concepção de menos valia, mas sim quais ganhos podem ser alcançados pela ausência das funções que podem ser desempenhadas de forma orgânica, como o olho que não desenvolve a visão no cego, o ouvido que não permite a audição ao surdo, o olho e o ouvido que impedem a visão e audição no surdocego ou tratar o atraso mental como doença.

Diante dessa concepção, o problema da deficiência no desenvolvimento da pessoa não mais deverá ser estudado a partir do que lhe falta, mas na busca de mecanismos alternativos que possam ser criados para que elas adquiram a habilidade do uso da linguagem e, conseqüentemente, possam comunicar-se e interagir com o ambiente social que as circunda. Nesse sentido, o desenvolvimento visto por uma vertente qualitativa promove, conforme a expressão de W. Stern citada por Vygotski (2012, p. 12), “[...] una cadena de metamorfoses [...]”, ou seja, é um processo que produz movimentos constantes que permitirão mudanças significativas no desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Logo, a defectologia atual, ao ter como parâmetro o aspecto qualitativo do defeito, evidencia que há no desenvolvimento da criança processos diversos. Com isso não pode haver uma padronização que determine como ele deva ocorrer, como defendia a defectologia tradicional, para a qual as ações educativas propostas para as pessoas com deficiência consideravam apenas os fatores biológicos e sua funcionalidade condizente com a organização social dominante para as que tinham o desenvolvimento normal. Nessa nova concepção não serão os aspectos negativos do defeito que conduzem o processo de desenvolvimento, porém os aspectos positivos que possam advir dessa condição. Portanto, as potencialidades dessas pessoas devem ser estimuladas de forma que possam desenvolver as habilidades que lhes faltam

por possuírem um impedimento orgânico, pois “[...] essa mesma situação impossibilitadora apresenta o potencial desafiador para o surgimento de novas formas de enfrentamento, geradas frente aos impedimentos decorrentes do defeito.” (Coelho, 2018, p. 843).

Consequentemente, essa concepção propõe a superação da ideia de que a pessoa só pode se comunicar mediante o uso dos códigos linguísticos convencionais próprios do ambiente social pautados numa vertente de normalidade: seria como fazer o surdo usar a língua oral e o cego usar a língua escrita, o que corresponde ao surdo falar e ao cego escrever. Nesse sentido, a defectologia atual trabalharia com os aspectos positivos do defeito, ou seja, o que possibilitaria o desenvolvimento da criança, de maneira a permitir que a surdez, a cegueira, a surdo-cegueira ou as limitações intelectuais não fossem barreiras impeditivas de inserção ao ambiente social e cultural.

Com isso, a defectologia atual, ao ter uma sustentação metodológica e se munir de um conjunto de tarefas práticas e teóricas com características positivas, que são originárias da superação das posturas negativas quanto ao desenvolvimento da criança, pode constituir-se como ciência, pois

La defectología posee su propio y particular objeto de estudio; debe dominarlo. Los procesos del desarrollo infantil – que ella estudia – presentan una enorme diversidad de formas, una cantidad casi ilimitada de tipos diferentes. La ciencia debe dominar esta peculiaridad y explicarla, establecer los ciclos y las metamorfosis del desarrollo, sus desproporciones y centros mutables, descubrir las leyes de la diversidad. Se plantean, además, problemas prácticos: como dominar las leyes de este desarrollo. (Vygotski, 2012, p. 14).

Dessa feita, Vygotski (2012) afirma que ao transferir o foco do defeito na pessoa para os aspectos positivos que dele poderão advir traz a cena, com base nos aportes teóricos de Willian Stern (1871-1938); Theodor Lipps (1851-1914); e Alfred Adler (1870-1937), o papel desempenhado por uma função que se manifesta no processo de desenvolvimento e da formação da personalidade humana, quando há algum agravamento orgânico (defeito), denominada de compensação. Sendo assim, ele demonstra que a insuficiência orgânica provoca uma duplicidade de papéis no processo de desenvolvimento, por uma perspectiva “[...] el defecto es el menos, la limitación, la debilidad, la disminución del desarrollo; por outra, precisamente porque crea dificultades, estimula um avance elevado e intensificado. La tesis central [...]: todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación.” (Vygotski, 2012, p. 14).

Ele também acentua que a compensação por ter o mesmo papel, tanto no desenvolvimento normal quanto no afetado por algum defeito, a sua finalidade não é de uma correção orgânica fazendo com que a deficiência desapareça, mas devido às limitações que

comprometem o desenvolvimento de determinadas funções na pessoa, estas serão estimuladas por respostas adaptativas dadas pela personalidade sob a forma de processos indiretos àquilo que afeta o desenvolvimento orgânico.

Dessa forma, o meio social determina o processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência, posto que são as interações sociais que estimularão as respostas a serem emitidas por ela frente aos problemas que lhe são apresentados. Destaca-se que o ambiente social se destina a um tipo de ser humano normal que lhe permite a associação entre as suas características orgânica e cultural e, por isso, a adaptação lhe é mais favorável, fato esse que não ocorre com quem tem um comprometimento em seu desenvolvimento orgânico.

Observa-se, então, que o ambiente social impõe os limites ao desenvolvimento da pessoa com deficiência, e é nessa relação de forma coletiva e, posteriormente, individual que a pessoa identifica o que lhe falta e, portanto, para ser incluída ela necessita de instrumentos que possibilitem sua convivência nesse meio, posto que

[...] el curso normal del proceso de arraigo del niño em la cultura está acomodada a una persona normal, típica, está adaptada a su constitución, y el desarrollo atípico condicionado por el defecto no puede arraigar directa e inmediatamente em la cultura, como sucede em el niño normal. (Vygotski, 2012, p. 27)

Por conseguinte, um grande avanço que emerge com a defectologia atual é a perspectiva de que o desenvolvimento cultural da criança com deficiência se desenvolve seguindo um planejamento diferenciado sujeito a leis, dificuldades e meios necessários a superar os desafios que são postos a ela, quer no ambiente social como na escola. Para tanto, é imperioso que sejam criados “[...] instrumentos culturales especiales, adaptados a la estructura de las formas psicológica de esse niño, o bien llegar a dominar las formas culturales generales com ayuda de procedimientos pedagógicos especiales [...]” (Vygotski, 2012, p. 32). Isso, de fato, promoverá o processo de inclusão, uma vez que este não se limita à escolarização, mas envolve toda a sociedade. Ocorrendo dessa forma, a deficiência não teria lugar, visto que estaríamos participando de uma sociedade que oferta possibilidades e não limitações.

Sendo assim, as premissas elaboradas por Vygotski em sua teoria histórico-cultural deram o respaldo necessário para a sustentação de uma perspectiva inclusiva no desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência.

Na sequência, de conformidade com o exposto por Campos (2003), ressaltamos a contribuição de Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga e educadora, nascida também na Rússia. Filha de um oficial do exército que, em decorrência das mudanças ocorridas em sua

terra natal, decide transferir-se com sua família para Paris, fato esse que contribui fortemente na construção de novas concepções sobre as pessoas com deficiência que seriam posteriormente apresentadas por ela. Frequentou os seminários na Universidade de Sorbonne, o que lhe permitiu aproximar-se dos conhecimentos científicos que iam tomando notoriedade na época, despertando assim seu interesse pela Psicologia com base nas aulas de Pierre Janet e Henri Bergson, assistidas no Collège de France.

Esse fato permitiu que, no período de 1909 a 1912, realizasse sua formação acadêmica e pudesse estagiar no Laboratório de Psicologia da Universidade de Paris, onde fez parte dos ensaios sobre os testes padronizados desenvolvidos por Binet e Simon, já mencionados. Posteriormente, em 1916, foi diplomada psicóloga, com especialização na área da Psicologia da Educação, pelo Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, onde recebeu orientações de Claparède. Em decorrência, compôs o primeiro grupo de professoras da escola experimental *Maison des Petits*, vinculada, como anexo, ao *Institut Rousseau*. Os estudos gerados e experimentados no referido Instituto tiveram como desfecho a proposta da escola ativa, com foco de que a prática educativa deveria ser direcionada pelos interesses dos alunos, além de considerar os seus direitos (Campos, 2003).

Dessa forma, Helena Antipoff formou-se “[...] numa instituição que prezava o respeito às diferenças individuais.” (Borges, 2015, p. 346). Cabe ressaltar que, nesse período, acentuava-se a discussão sobre a educação com vistas à promoção de mudanças que perpassavam pelo acesso e universalização do ensino, de forma que as crianças pudessem ser educadas no coletivo, com o direito de todas frequentarem escolas. Tal aspecto foi sustentado no ideário liberal, visto que, de um lado, havia as demandas provenientes das classes trabalhadora e média que lutavam por oportunidade de frequentar a escola e, do outro, a influência das camadas dirigentes que impulsionavam a organização de uma educação que possibilitasse a formação de trabalhadores para as indústrias que se formavam com padrões modernos de trabalho.

Em seu retorno à Rússia, em 1916, diante da situação vivenciada com a Revolução de 1917, ante à experiência como psicóloga-observadora, em Viatka e São Petersburgo, sua ação científica associou-se à vertente do espírito humanista, em face das situações que pôde experimentar nas estações médico-pedagógicas em que trabalhou (Campos, 2003). Dessa experiência em que crianças e adolescentes se tornaram o foco das suas observações, Helena Antipoff inclinou-se para o método elaborado, em Moscou, por Lazursky, denominado “Experimental Natural, que pretendia traçar um perfil caracterológico da criança, em seu ambiente natural.” (Borges, 2015, p. 347). Essa escolha deveu-se ao método, segundo Antipoff,

conseguir fazer a relação entre as observações que podem ser realizadas em ambientes naturais dentro de um espaço de tempo mais ampliado e a experimentação rigorosa própria das aprendizagens realizadas nos laboratórios (Campos, 2003). E, porque, segundo Campos (2003, p. 216),

[...] partia do pressuposto de que a observação do sujeito em atividade, escolhendo ativamente modos de ação, tornaria visíveis as inclinações psicológicas. Tratava-se de um método que poderia ser utilizado pelos próprios educadores visando ao desenvolvimento de uma verdadeira ‘pedagogia experimental’, projeto longamente acalentado por Claparède [...].

Em referência aos pressupostos seguidos por Antipoff, suas contribuições devem-se à implantação de classes homogêneas, quando veio para o Brasil, em 1929, e estabeleceu-se em Minas Gerais, decorrendo delas as classes especiais, que já se desenvolviam na Europa. A partir daí, surge “[...] uma ideia pedagógica que começa a ganhar força, a ideia de adaptar os métodos pedagógicos às aptidões da criança e homogeneizar as classes.” (Borges, 2015, p. 349). Da experiência das classes homogêneas surgem as classes especiais, que recebiam as crianças com vistas a empreender melhorias em seu processo de aprendizagem.

O uso de testes era aceito por Antipoff ao entender que as diferenças intelectuais dos alunos, ao vivenciarem um período na escola, se manifestam e são dependentes do meio social em que vivem, ocorrendo, assim, o processo de nivelamento entre eles. Embora concorde quanto ao seu uso, por ter tido a experiência junto a Binet e Simon, ela aponta um diferencial de que “[...] os testes serviriam para essa primeira seleção, mas caberia aos professores no decorrer dos anos seguintes a realização de avaliações para a promoção das crianças. Essa seleção seria, portanto, provisória.” (Borges, 2015, p. 352).

É também conferido a Antipoff a introdução do termo ‘excepcional’ em contraposição aos vigentes, tais como: retardados, imbecis, idiotas e anormais. Ela entendia que os indivíduos inclusos nesse grupo necessitam de uma atenção da família, da escola e da sociedade, de maneira que as pessoas com limitações física, mental, desajustes emocionais, entre outras, pudessem ser incluídas e aceitas no ambiente em que viviam (Jannuzzi; Caiado, 2013). Também

Fazia parte de seu ensinamento que ‘a inteligência é civilizada, isto é, repercute o meio social em que a criança vive. Daí o cuidado prescrito de observarem todo o envolvimento do aluno: local de residência, vizinhança, ordem de nascimento na família, ambientes frequentados. Procurava, assim, ensinar o cuidado em não identificar como excepcional as crianças advindas de ambientes menos estimulantes. (Jannuzzi; Caiado, 2013, p. 22).

Esse cuidado evitava que as classes especiais se tornassem depósitos de alunos com dificuldades de aprendizagem manifestas.

Marchesi (2004) enfatiza que, a partir dos anos de 1960, os movimentos sociais que ocorreram conduziram a mudanças no campo da Educação Especial, novas percepções sobre questões sociais, políticas, econômicas, incluindo o campo científico que refletiu no campo educacional e, especificamente, na concepção sobre a educação das pessoas com deficiência.

É importante destacar que, até o século XVIII, as pessoas com deficiência eram excluídas do ambiente educativo por diagnósticos médicos, passavam por processos educativos de iniciativas individuais, chegando a serem classificadas por escalas métricas como anormais e segregadas em escolas especiais. Segundo o autor em foco, os fatores principais que possibilitaram mudanças no que se refere à forma de organização e de atenção às pessoas com deficiência foram:

- Uma nova concepção de transtornos do desenvolvimento e da deficiência;
- Uma perspectiva distinta dos processos de aprendizagem e das diferenças individuais;
- A revisão da avaliação psicométrica;
- A presença de um maior número de professores competentes;
- A extensão da educação obrigatória;
- O abandono escolar;
- A avaliação das escolas de educação especial;
- As experiências positivas de integração;
- A existência de uma corrente normalizadora no enfoque dos serviços sociais;
- Os movimentos sociais em favor da igualdade. (Marchesi, 2004, p. 17-18).

A evidência desses fatores contribuiu para que surgisse uma nova forma de entender a deficiência, suscitando um novo modo de como as pessoas, por terem alguma deficiência, pudessem ser vistas e aceitas no convívio social. Passaram, dessa forma, a ser entendidas do ponto de vista educacional, o que despertou o discurso da possibilidade de sua integração ao ambiente educacional, devido ao enfoque conceitual, agora desenvolvido, centrar-se nas suas necessidades educativas especiais. Essa nova visão veio a propiciar mudanças na forma de organização da escola, no seu currículo, na formação de professores e, conseqüentemente, no ensino ministrado em sala de aula, a partir de uma concepção de aprendizagem que os inserisse no ambiente educacional onde fossem considerados os seus avanços cognitivos, atitudinais e sociais.

O conceito de necessidades educativas especiais foi desenvolvido na década de 1960, mas não possibilitou alterações na forma de organização da Educação Especial, pois contrariaria os interesses de manter as escolas especiais. Assim é que, embora tenha havido proposições alegando sobre os benefícios da atenção às necessidades das crianças, bem como

respeito a seus direitos em receber atendimento especializado, foi mantida a forma de integração nas escolas, com crianças em classes especiais.

Embora o termo ‘necessidades educacionais especiais’ tenha recebido defesas quanto ao seu uso, houve críticas evidenciadas sobre a concepção veiculada sobre ele. Dentre as críticas, ressalta-se a falta de clareza na identificação de quem seriam as crianças atendidas e de que recursos necessitariam, visto o termo incluí uma parcela significativa de alunos, por sua característica ampla. Para Marchesi (2004) a forma de escolarização dos alunos com deficiência, tendo como base a integração, não atendia de maneira satisfatória a integração dos alunos e a sua individualidade educativa.

Em contraposição - ampliando a compreensão sobre o discurso referente à deficiência e à pessoa que a possui, pautado no misticismo, na religião, no saber médico, na ciência moderna -, cabe ressaltar as contribuições advindas do campo da Sociologia sobre essa questão. Os estudos sociológicos surgem no século XVIII, em meio a uma conjuntura proveniente da transição entre o modo de produção feudal e o surgimento do capitalismo, fato que provoca acontecimentos que trarão mudanças significativas na vida das pessoas, mas foi somente no século XIX, com Comte, que a palavra Sociologia começou a ser usada (Picollo, 2015).

Nesse contexto, segundo Pinto (2007, p. 19), o

[...] sentido estritamente técnico de encarar a organização do trabalho foi incorporado pelo modo de produção capitalista e submetido a interesses de classe aí envolvidos, especialmente após as primeiras revoluções industriais, do século 18 em diante.

Dessa forma, o século XVIII, em função dessas revoluções que ocorreram, trouxe com ele profundas mudanças nos aspectos político, econômico e cultural, que desencadearam

[...] problemas sociais inéditos para a sociedade de então, tais como: o assalariamento e a alienação do trabalho; a disciplina laboriosa e as novas noções de tempo e espaços implantados pelas máquinas; a questão da urbanização; o dismantelamento da família patriarcal e da moralidade anteriormente, estabelecida como dominante, e fundamentalmente, o aparecimento de duas classes contrapostas: burguesia e proletariado. (Picollo, 2015, p. 32).

Isso se deve às transformações pelas quais a sociedade passou quando incorporou o modo de produção capitalista, pois nesse sistema o trabalho adquire uma nova conotação em decorrência das relações sociais que são estabelecidas: proprietário e operário, dono dos meios de produção e dono da sua força de trabalho. Dessa forma, “A força de trabalho é, portanto,

uma mercadoria que o seu proprietário, o operário assalariado, vende ao capital. [...]. Para viver. [...]. O *operário livre*, ao contrário, vende-se a si mesmo e, além disso em partes.” (Marx, 2012, p. 36-37).

Essa contextualização ajuda na explicação da construção de um modelo social que parte de estudos realizados sobre a deficiência na Inglaterra, na segunda metade do século XX, em contraposição ao modelo individual, com ênfase na deficiência, até aqui apresentado, tendo como suporte os estudos médicos e científicos que, por vezes, estão centrados no indivíduo que carece ser normalizado para o convívio social. Já foi visto que a expressão ‘disforme’ – utilizada para pessoas com deficiência que, nos séculos anteriores, serviram de entretenimentos em espaços públicos por apresentarem características que as diferiam das demais pessoas - foi substituída pelo termo “monstros”, posteriormente, contestado pelo Cristianismo e denominada aberração por não se assemelhar à figura divina, até início do século XVIII. Só mais tarde, a espetacularização das anomalias, como fonte de renda aos que a promoviam, foram sendo substituídas

[...] em virtude do fortalecimento do discurso científico que passava a entender os corpos como entidades carentes em tratamento e não mais encarados como mercadorias exóticas e motivos de exposição pública, as quais começaram a ser duramente criticadas. Na sociedade do trabalho não havia mais lugar para balbúrdia e gostos cômicos duvidosos. (Picollo, 2015, p. 54).

Em função do processo de industrialização, da urbanização, do trabalho assalariado e do saber médico que ditava as características do ser humano, processos vigentes nesse período, a vida das pessoas com deficiência não deixou de ser mais uma vez foco de mudanças. À época, esse fator foi muito marcante, visto elas terem que lutar mais acirradamente pela sua sobrevivência, pois viram suas vidas se transformarem em virtude do novo perfil imposto pela atividade laboral e, dessa forma, foram afastadas das comunidades a que pertenciam, onde, de certa maneira, se sentiam protegidas.

Em decorrência disso, em paridade à condenação de espetáculos públicos que envolviam pessoas com deficiência, por passarem a ser vistos como extravagantes e desrespeitosos pela sociedade, “[...] cresce assombrosamente o número de presídios, hospício e asilos objetivando cuidar das antigas populações exploradas [...]” (Picollo, 2015, p. 54) nos citados espetáculos e, por não seguirem o padrão de trabalhador estipulado pelo modo de produção que se instala. Embora apontado por alguns como processo de humanização, essa fase se apresenta como enganosa, uma vez que a intenção não era de integrar as pessoas com deficiência ao convívio social, e sim afastá-las do espaço público, o que se confirmou, pois “[...]”

o processo de institucionalização gerado e aclamado por alguns como humanitário, mais tarde, passou também a ser visto como uma aberração cultural [...]” (Piccolo, 2015, p. 55).

Dito isso, o modelo social da deficiência tem a sua origem no Reino Unido, com um sociólogo que possuía deficiência física, Paul Hunt, nos anos de 1960. Uma carta de sua autoria, escrita em 1972, ao *The Guardian*, um jornal inglês, é considerada a obra de maior impacto referente ao tema da deficiência, devido à grande repercussão que alcançou e as respostas positivas em relação à organização de um grupo de pessoas com deficiência que congregou suas ideias e reivindicações. Partindo desse feito, foi criada, na segunda metade do século XX, a Union Physical Impairment Against Segregation¹⁵(UPIAS), em conjunto com outros sociólogos que possuíam alguma deficiência: Michael Oliver, Paul Abberley e Vic Finkelstein. Tal entidade pode ser vista como primeira forma de organização que rechaça as concepções de deficiência de forma compensatória, trágica ou médica, transpondo-as para o denominado modelo social (Diniz, 2012; Piccolo, 2015).

Com base nos pressupostos desse modelo, a experiência de ser deficiente só pode ser compreendida, a partir do momento que esteja dialeticamente relacionada à sociedade. No dizer de Hunt (1966, p. 3 *apud* Piccolo, 2015, p. 79), “nós pessoas com deficiência, somos a sociedade tanto quanto qualquer um, portanto não podemos ser considerados isoladamente em relação a ela”. Em conformidade ao dito, se a pessoa com deficiência não for considerada parte desse processo de socialização, significa dizer que maiores serão seus problemas, desafios, lutas em comparação a outros grupos, “[...] devido à interpretação corrente de que as mesmas materializam uma vida infeliz, inútil, diferente e oprimida, raciocínio responsável por grande parte das mazelas, iniquidades e invisibilidade experimentadas.” (Piccolo, 2015, p. 79).

Por certo, na análise de Diniz (2012, p. 23) sobre esse contexto de mudanças provenientes do modo capitalista, “A deficiência passou a ser compreendida como uma experiência de opressão compartilhada por pessoas com diferentes lesões. O desafio seguinte seria mostrar quem se beneficiaria com a segregação dos deficientes da vida social.” A mesma autora diz que o marxismo fundamentou a resposta a ser dada, devido à influência teórica exercida sobre os pioneiros do modelo social da deficiência. Assim, referendada por Michael Oliver e Colin Barnes, em publicação de 1998), ela nos revela que o benefício recairia para o capitalismo, haja vista as pessoas com deficiência exercerem as funções econômica e ideológica. A primeira, referente a fazerem parte do exército de reserva; a segunda, como forma de os colocar inferiores aos demais (Diniz, 2012).

¹⁵ Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação (UPIAS).

Dessa forma, diante das proposições do modo de produção capitalista, surgia a exigência de pessoas com habilidades, perfeição física e intelectual, com condições de se adequar às normas, horários, carga de trabalho, competitividade, em condições iguais. Diante de todos esses fatores pode ser evidenciado que as pessoas com deficiência teriam grandes dificuldades para serem inseridas no trabalho, por serem vistas a partir da lesão que possuíam. Pois “[...] o trabalho não é simplesmente uma forma de subsistência, ele opera, também, um modelo de reconhecimento mútuo, ou seja, é pelo trabalho que os sujeitos se reconhecem como agentes sociais moralmente aceitáveis.” (Organista, 2006, p. 20). Contribuindo com essa assertiva, Piccolo (2015, p. 89), com base no modelo social, nos coloca que

É a estrutura social que desabilita e cria a deficiência do indivíduo para a sociedade devido à falta de serviços e oportunidades adequadas para assegurar a plena e incondicional inclusão social de todos. Partindo desse esteio teórico, é a sociedade que deve se adaptar e acomodar para locupletar as necessidades de seus membros e não ao contrário. A deficiência não é uma consequência natural do corpo lesionado, e sim uma imposição social relacionada à não adaptação da diferença.

Assim sendo, o modelo social pressupõe a deficiência como decorrente de uma estruturação de ideias que envolve os aspectos econômico e político, que sustentam o capitalismo. Este, por sua vez, idealizava um tipo de trabalhador apropriado para o desenvolvimento do trabalho produtivo, ou seja, um sujeito caracterizado como produtivo. Essa proposição se deveu, na análise de Diniz (2012), da contraposição entre o modelo médico - que definia deficiência, evidenciando que a causa era a lesão que a pessoa possuía - e o modelo social - para o qual a deficiência se expressa na estrutura das sociedades, da forma que as pessoas que têm uma lesão vivenciam a experiência social da deficiência.

Desse modo, entendemos que a pessoa com deficiência foi rechaçada do convívio social, vivendo em função de uma identidade do que é ser normal, que tem suporte no discurso de que “Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa [...]” (Silva, 2014, p. 83).

Em contraposição a essa assertiva, Silva (2014) esclarece que identidade e diferença não estão postas de maneira natural no ambiente social, são construtos originários das relações sociais e culturais pois, são produzidas socialmente. Assim, a identidade se refere àquilo que nos faz pertencer a um determinado grupo que possui alguma característica em comum; é o que nos assegura sermos de uma forma e não de outra, apresentando assim o que a pessoa é. Sendo

assim, instaura-se uma dicotomia entre o que se é e o que não se é, e o não ser traz algo que desvela o que no outro é denominada de diferença.

Como pôde ser visto, há uma sequência de proposições sobre a pessoa com deficiência advindas do conjunto de estudos realizados. A princípio, discursos de cunho médico, acrescidos de iniciativas pedagógicas propostas por ele. Posteriormente, tem-se a influência dos estudos e pesquisas oriundas da Psicologia Experimental, passando por testes de medição intelectual, ocasionando uma norma de separação de crianças aptas e não aptas ao processo de escolarização, o que possibilitou a criação de classes e escolas especiais para as pessoas com deficiência. Essas visões foram superadas pela concepção de que a compensação das funções orgânicas é proveniente das interações sociais por meio de instrumentos culturais com o objetivo de atender às necessidades educativas especiais, conceito que começou a ser veiculado na segunda metade do século XX.

Diante do exposto, no início dos anos de 1990, a discussão sobre o processo de inclusão ganha força em um cenário mundial caracterizado por mudanças políticas e econômicas, com a redefinição do modelo de estado nacional, de caráter neoliberal, que postula uma racionalidade desenvolvida por meio de discursos, práticas e dispositivos que designam uma nova forma de governo pelos homens, tendo como elemento central a concorrência e também como forma de dominação sobre o proceder dos homens que são governados (Dardot; Laval, 2016).

Dito isso, a concepção que embasa este estudo é a de que a pessoa com deficiência tem possibilidade de convívio social, desde que lhe seja proporcionado um ambiente social e cultural que favoreça o seu desenvolvimento com o uso de instrumentos sociais e de caminhos alternativos adequados a cada tipo de deficiência e à personalidade de cada indivíduo que a possui.

4.2 Processo de Institucionalização da Educação Especial no Brasil

Em referência ao processo de escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, Jannuzzi (2012), em seu livro *A Educação do Deficiente no Brasil*, faz algumas incursões sobre a formação e trabalho docente, ao tratar das tentativas de institucionalização da educação de crianças com deficiência. Ela toma como referência o final do século XVIII e o início do século XIX, evidenciando que esse processo ocorreu de maneira pouco expressiva, fazendo parte de ações desenvolvidas, a partir da difusão das ideias do liberalismo, veiculadas no Brasil.

Conforme declarado pela autora, a educação para as pessoas com deficiência fora destinada inicialmente às instituições de caridade de forma assistencialista, nos meados do século XIX, sem uma devida preparação pedagógica de professores para a transmissão de conhecimentos em condições semelhantes às escolas primárias e secundárias. De igual modo, como as pessoas com deficiência eram desprovidas de direitos, não tinham o reconhecimento como cidadãs. Estudos comprovam que, até meados do século XVIII, muitas crianças eram abandonadas nas ruas e, contrário a esse comportamento desumano, foram criadas as rodas de expostos. Essa iniciativa pode “[...] ter facilitado a entrada de crianças com alguma anomalia, ou cujos responsáveis não os desejavam ou estavam impossibilitados de criá-los, por vários motivos.” (Jannuzzi, 2012, p. 8).

Dessa forma, coube às instituições de caridade a responsabilidade de acolher, cuidar e educar as crianças que a elas eram entregues, quer diretamente ou recolhidas das ruas pelo fato de serem abandonadas nas vias públicas, às vezes em ambientes com animais. Em alguns casos, ali mesmo morriam. O cuidado com as crianças pobres e doentes ficou a cargo das Santas Casas de Misericórdia, surgidas no Brasil, seguindo os moldes europeus, que chegaram até nós por influência de Portugal. Eram administradas por religiosas, cabendo a elas o acolhimento, a alimentação e a oferta de alguma educação.

Vale ressaltar ainda, seguindo o pensamento de Jannuzzi (2012, p. 7), que,

Acompanhando esse desenrolar apagado de educação fundamental, a educação das crianças deficientes encontrou no país poucas manifestações. Poucas foram as instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre sua educação.

Tomando como referência o pensamento de Basílio Magalhães que em 1913 fez um relato sobre o século XIX a respeito da educação dessas crianças, a autora esclarece que

[...] por nenhum dos meios usuais de comunicação de pensamento não se cuidou, em nossa Pátria, da infância degenerada, quer a atingida por anomalias lesionais do cérebro, quer das combatidas por anomalias ou taras menos graves. (Jannuzzi, 2012, p. 7).

Jannuzzi (2012) destaca a criação das Escolas Normais, na primeira metade do século XIX, com o intuito de formar professores para atuação nas escolas de então, acompanhando um movimento que ocorreu em nível internacional, cuja proposta era a aprendizagem do uso do Método de Ensino Mútuo ou Método Lancaster, (Saviani, 2007; Camargo, 2004). Mas, o uso desse método nas escolas não contemplaria o atendimento às necessidades educacionais das pessoas com deficiência, visto que, para isso, os professores

deveriam receber em sua formação conhecimentos que possibilitassem conhecer as especificidades de aprendizagem dessas pessoas, o que o método adotado não permitia.

Cabe ressaltar que Liberato Barroso, ministro do Império, em meados de 1860, publicou uma obra denominada *A instrução pública no Brasil*. Seu propósito era propor soluções para a educação nacional, haja vista a ausência de bons resultados em relação ao que já havia sido posto em prática. Para tanto, anunciava a instrução pública com primazia, postulava em defesa da educação obrigatória e se reportava à oferta de vários níveis de ensino para além dos tradicionais, dentre eles, o ensino dos excepcionais (expressão usada por ele) (Saviani, 2007).

Embora não fosse cumprida a oferta obrigatória e gratuita da educação elementar como proposto no Regulamento de 1854, na denominada Reforma Couto Ferraz, a educação de pessoas com deficiência foi contemplada. Data da segunda metade do século XIX, a criação no Brasil de instituições voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência.

Esse fato ocorreu em decorrência do interesse de Couto Ferraz pelo trabalho realizado por José Álvares de Azevedo, um cego brasileiro, que fez a tradução do livro *História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris*. Egresso do referido instituto em Paris, ficou estarrecido pela forma como os cegos eram tratados no Brasil. Seu trabalho ganhou relevância por ter alfabetizado a filha cega do médico Xavier Sigaud, que atendia a família imperial. Devido às ligações próximas com a família imperial, Ferraz Couto propôs um projeto de criação de um instituto no Brasil, semelhante ao de Paris. A proposta se concretizou, em 1854, por meio de um decreto assinado por D. Pedro II, criando o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. A partir de 1891, no governo republicano provisório de Deodoro da Fonseca, passou a se denominar Instituto Benjamin Constant (IBC) (Jannuzzi, 2012; Mazzota, 2011).

O funcionamento do Instituto ocorria em regime de internato e, segundo Jannuzzi (2012, p. 11), era a “forma de recolhimento de crianças [...] aprenderem por meio de regras, orações, costumes cristãos sistematizados [...]. Tudo isso era usado como verdades dignas de levarem as almas para o céu [...]” semelhante ao que era feito com os nativos pelos jesuítas. Os alunos cegos que passassem pelo Instituto teriam a oportunidade de serem treinados para tornarem-se professores, pois a forma de organização da entidade previa que pudessem ser repetidores das atividades desenvolvidas pelos professores, uma maneira de formar os futuros professores para o ensino de alunos cegos e ser uma possibilidade de renda para aqueles que concluíam seus estudos.

D. Pedro II também criou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM), em 1856, que surgiu por intermédio do Marquês de Abrantes, por ter tomado conhecimento do trabalho

realizado pelos irmãos franceses Hüet, com destaque a Ernesto Hüet que foi professor e dirigiu o Instituto de Bourges. Devido à proximidade do marquês com o imperador, Ernesto pôde expor sua proposta para criação de uma escola que pudesse acolher crianças entre 7 e 14 anos e desenvolver ensinamentos de literatura e profissionalização a surdos-mudos. Como era de interesse do governo, o INSM foi criado e adquiriu sede definitiva em 1915. Cem anos após sua criação, em 1956, passou a se denominar como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), funcionando até os dias atuais na cidade do Rio de Janeiro. Ambas as instituições tiveram como idealizadores e professores pessoas que adquiriram formação na França. Nelas houve a instauração de oficinas que possibilitaram a aquisição de um ofício, articulando, assim, a educação recebida a uma atividade produtiva na qual as pessoas cegas e surdas pudessem ser inseridas (Jannuzzi, 2012; Mazzota, 2011).

Os dois Institutos, embora com certos privilégios por terem sido criados por pessoas com forte vínculo ao poder político, funcionavam de forma limitada no atendimento ao público a que eram destinados, ou seja, em número bem inferior ao montante de pessoas surdas e cegas da época. Mesmo assim, houve o encaixe para o debate sobre a atenção a essas pessoas no I Congresso de Instrução Pública, iniciativa do imperador, no ano de 1883. Um dos temas discutidos, segundo Mazzotta (2011, p. 30), foi sobre “[...] a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos [...]”, tema esse de importância visto haver a prerrogativa de que a educação para esse público de pessoas precisa ser desenvolvida por profissionais que tenham conhecimentos e possam realizar o processo ensino-aprendizagem no sentido de desenvolver as habilidades dos alunos em conformidade com as suas especificidades.

Embora tenha havido essa discussão e destinação de recursos por parte do governo, não era perceptível para ele a necessidade de uma educação em nível nacional para as pessoas com deficiência. Dessa forma, não foram implantadas instituições nas Províncias, sendo delegadas aos governos estaduais a organização e oferta de cursos. Verifica-se, então, não ser do interesse dos governantes a educação das pessoas com deficiência, assim como a educação para a população em geral, pois as escolas existiam em pequeno número, sem incentivo para participação das camadas mais pobres, ficando assim o seu acesso possibilitado para as classes mais abastadas. Com isso, sendo a escola um espaço de manifestação das diferenças, não eram percebidas as deficiências que poderiam ser manifestadas pelos alunos, pois somente as crianças com lesões graves poderiam ser notadas. As demais, por exercerem algum tipo de trabalho e, dessa forma, manterem um certo convívio social, passavam despercebidas, o que justificava a falta da oferta por não haver demanda aparente.

Sendo assim, o capital humano construído sobre as deficiências pelas pessoas que criaram os Institutos centra-se no atendimento a interesses de uma classe. Conforme a teoria do Capital Humano, “Os economistas sempre souberam que as pessoas são parte importante da riqueza das nações. Medida em função daquilo com que o trabalho contribui para a produção [...]” (Schultz, 1973, p. 32). Destarte, o conhecimento obtido não se propagou e ficou restrito a atender um número mínimo de pessoas, a saber, aqueles pertencentes à classe dominante, cujos membros tinham interesse de proteger o seu capital financeiro no caso de terem herdeiros com deficiência. Em contrapartida, as pessoas com deficiência pertencentes ao grupo dos menos favorecidos, social e economicamente, com menos condições financeiras de adentrarem em instituições e outros espaços que pudessem atender suas necessidades educacionais, foram deixadas à margem do processo.

Desse modo, essas pessoas constituíram “A exclusão social sob forma de sobranes e descartáveis, e tomada como sintoma de ampliação e radicalização da desigualdade de classe e entre as classes sociais [...]” (Frigotto, 2012, p. 65). Tudo isso colocou, ao longo dos tempos, as pessoas com deficiência à margem da sociedade, isto é, fazendo parte de um dos grupos excluídos ao longo do nosso processo histórico, por serem vistas como desvalidas, sem alma, e que eram até exterminadas, por não servirem aos interesses da sociedade em seus diversos modos de produção, “[...] pelo não enquadramento no modelo do homem socialmente desejado [...]” (Jannuzzi; Caiado, 2013, p. 5).

Cabe destacar que, nas últimas décadas do século XIX, houve fortes discussões e proposições em torno da educação e de como esta deveria ser organizada. Segundo Saviani (2007), não passou despercebida a ideia da organização de um sistema de abrangência nacional de ensino, proposição presente nas reformas educacionais desde a década de 1860, nas discussões do I Congresso de Instrução Pública, realizado no ano de 1883, evento anteriormente mencionado. Diante da falta de concretização das reformas educacionais propostas, um fato se manifestou em relação a escolarização da população: a discussão do voto do analfabeto por volta do final do Período Imperial, em face da proposta de reforma eleitoral encabeçada pelo conselheiro José Saraiva que preconizava que não seria aceito o voto do analfabeto. A proposição, aceita por Rui Barbosa, foi vista como um meio de impulsionar a disposição por parte do poder público para instauração e disseminação da instrução pública. Essa proposta ganhou aprovação, por meio da Lei Saraiva (1881) nas disputas de proposições apresentadas, visto estar vinculada a interesses eleitorais, uma vez que sem esse voto o percentual de votantes teria um decréscimo.

Com o governo republicano instaurado em 1889, emerge uma nova organização federativa, surgindo assim os Estados em substituição às Províncias, cabendo a eles a continuidade das atribuições relativas à instrução pública. Os Estados, sob a orientação do proposto no Decreto de nº 981/1890 que deliberava a reforma do ensino nos níveis primário e secundário, assinado por Benjamim Constant, poderiam proceder à estruturação do ensino que era de sua incumbência.

Conforme anunciado na Seção 2, nesse período ocorreu a criação dos grupos escolares cuja forma organizacional obedecia a uma estruturação diferenciada das salas de aula. De acordo com a análise apresentada por Saviani (2007, p. 175),

[...] a gradação do ensino levava a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos do mesmo nível de aprendizagem. E essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar. Mas, por outro lado, essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar, [...]. No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava.

Tal assertiva remete a entender que às pessoas com deficiência não poderia ser ofertado esse tipo de educação, reforçando o defendido por Picollo (2015) e Diniz (2012), com referência nos estudos de Hunt, nos anos de 1960, que se referem à construção social do que é ter uma deficiência, mediante as características impostas pelo modelo de educação proposto. Nesse enfrentamento, as pessoas com deficiência estariam aquém dos padrões de normalidade, visto que apenas uma parcela de alunos seria considerada apta a seguir, com sucesso, o que foi proposto. Como posto por Frigotto (2012), essas pessoas se mantinham excluídas do direito de participar do processo educativo, juntamente com as camadas populares. Dessa forma, eram duplamente excluídas: por possuírem uma deficiência e por serem pobres, fortalecendo a lista dos sobrantes e descartáveis.

Dito isso, ao prevalecer o discurso científico e técnico, com predominância dos pareceres médicos, Mazzotta (2011) se reporta ao Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, ocorrido na transição entre os séculos XIX e XX, no qual foi apresentado um estudo realizado por Carlos Eiras, médico, sobre uma proposta de educação baseada no tratamento médico-pedagógico, cujo estudo era denominado *Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas*. Em outras palavras, cabia ao poder médico designar a forma de tratamento que já apresentava incursões pedagógicas. No parecer de Jannuzzi (2012), os médicos, a partir da publicação de vários estudos referentes à possibilidade de educação das pessoas com deficiência, tendo uma inclinação aos estudos da deficiência mental, começaram a identificar a

pedagogia como peça significativa no tratamento dessas deficiências. Dessa forma, aglutinadas aos hospitais psiquiátricos, foram surgindo organizações escolares para contemplar a assistência a crianças com sérios problemas mentais que se encontravam confinadas em locais que as afastassem do convívio social. Infelizmente dividiam esses espaços com adultos diagnosticados como loucos.

De qualquer modo, houve a expansão da criação de instituições com características segregacionistas das pessoas com deficiência. Contudo, embora houvesse essa característica de afastá-las do convívio social, disseminava-se o pensamento de que o tratamento não mais ficasse restrito aos procedimentos da Medicina com o uso de medicamentos e outros mecanismos drásticos. Tal dado emerge com a publicização de estudos realizados, abrindo possibilidades para que elas pudessem ser educadas. Para Jannuzzi (2012) seria necessário fazer aproximações dessas pessoas segregadas da vida cotidiana por meio de ensinamentos e atividades que viessem possibilitar a aprendizagem de hábitos e comportamentos necessários para a convivência em sociedade. Somente assim poderia se discutir o processo de integração delas em contraposição ao de segregação.

Nota-se então que, na primeira metade do século XX, o Brasil já contava com instituições apoiadas pelo poder público no atendimento educacional especial para pessoas com deficiência. Tais instituições eram compostas de escolas de ensino regular, mantidas pelos governos federal e estaduais, divididas no atendimento de alunos com deficiência mental e destinadas a outros tipos de deficiência. Também foram surgindo instituições especializadas com vínculos público e privado, dando-se destaque para a Sociedade Pestalozzi, criada a partir dos princípios divulgados pela educadora Helena Antipoff, em 1948, no Rio de Janeiro e para a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), instituída no Rio de Janeiro em 1954. Além dessas, outras instituições foram se estabelecendo (Mazzotta, 2011).

Esse período é marcado pela influência dos estudos realizados por Helena Antipoff, que chegou ao Brasil no final dos anos de 1920. Devido ao seu reconhecimento na área de crianças com deficiência, foi convidada pelo governo de Minas Gerais a fazer parte da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, na qual ministrou aulas de Psicologia da Educação e Psicologia Experimental e desenvolveu trabalhos no laboratório experimental de Psicologia, com o intuito de desenvolver nos professores o complemento sobre métodos pedagógicos com fundamentos psicológicos. Havia também interesse por parte do governo de que ela contribuísse com o processo de homogeneização proposto para as salas de aula do referido Estado.

Ante os desafios surgidos no seu trabalho com crianças intituladas anormais, aumenta o seu interesse nos estudos sobre o trabalho voltado para elas em classes especiais, termo que se destina a nomear os espaços escolares onde se realizaria o processo escolar das referidas crianças. Diante de sua vasta experiência, adquirida pelo trabalho desenvolvido em cidades como Paris, Genebra, Rússia, Bruxelas, até estabelecer-se no Brasil, a educadora pôde colher um vasto conjunto de conhecimentos, a partir dos estudos desenvolvidos por Binet e Simon, Claparède, Alice Descoevdes e Declory, entre outros. Cabe-lhe a iniciativa de implantação das classes especiais, experiência já em uso na Europa, que garantia a obrigatoriedade da oferta de ensino as crianças.

As classes especiais ganham sentido entre os pesquisadores envolvidos no estudo, incentivando-os a

[...] proporem alternativas para o ensino das crianças que não conseguiam acompanhar a turma na qual estavam inseridas. [...] pareceu adequada na época por efetuar [...] a ideia de adaptar métodos pedagógicos às aptidões da criança e homogeneizar as classes. (Borges, 2015, p. 349).

Dessa forma, com a aplicação de testes, experiência adquirida em sua passagem pelo laboratório de Binet e Simon, Antipoff realizou a divisão das classes nas escolas de Belo Horizonte: os testes aplicados por ela foram os de inteligência e vocabulário de Simon e de Dearborn.

Segundo a autora, o trabalho proposto por ela foi desenvolvido da seguinte forma: o teste de Simon foi aplicado a crianças que estavam ingressando nas escolas, e o teste de Dearborn com crianças que estavam repetindo a série. Assim sendo, houve a classificação dos alunos em fortes, médios, fracos e anormais, remetendo à conhecida denominação de classes A, B, C e D, respectivamente. Após a obtenção dos resultados, Antipoff organizou cada série em duas classes distintas, agrupando em uma os alunos ingressantes e em outra os alunos repetentes. Essa justificativa se deveu, no meu entender, à intenção de desenvolver um trabalho diferenciado com os alunos repetentes, de forma que tivessem sucesso, pois segundo ela seria desnecessário que estes últimos revissem os conteúdos da mesma maneira.

Em relação às crianças que não se enquadravam nas características das classes acima, no caso as que foram diagnosticadas com retardo pedagógico até anormais, fez surgir uma quinta classificação, a classe E, destinada para o ingresso das crianças que seriam avaliadas pela sua idade real. Entendo que a idade real seja a idade mental que expressava, assim como seu coeficiente de inteligência, o que definiria qual seria o lugar que a criança poderia se ajustar. Nela ficariam as crianças com dificuldade de serem educadas, as que possuíam comportamentos

agitados e antissociais, com neuroses e desvios morais. Ou seja, ficariam fora das classes comuns aos demais alunos, embora com inteligência denominada por ela de normal, desde que os comportamentos apresentados não permitissem que desenvolvessem as atividades escolares propostas.

Mais tarde, juntamente com um grupo de educadores, religiosos e médicos, ela cria a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, com o objetivo de despertar o poder público para a atenção aos direitos que a criança tem de ser atendida e cuidada, evidenciando as condições desfavoráveis a que as crianças menos favorecidas e entregues às ruas pelo abandono são expostas. A entidade teve como finalidade prestar cuidados às crianças com deficiência e prestar consultoria às professoras que ministravam aulas em classes especiais nas escolas públicas (Campos, 2003).

Nesse contexto, são criadas as classes especiais para o atendimento de crianças com deficiência no Brasil, e, por meio de Antipoff, o termo ‘excepcional’ é difundido em contraposição a outros antes utilizados como anormal e idiota (Jannuzzi; Caiado, 2013). Esse termo foi cunhado a partir de estudos realizados por “[...] influência das comunidades epistêmicas nas políticas de Educação Especial [...]”, o que possibilitou a formação de tais comunidades no Brasil, que dessa forma foi “[...] preparando o terreno para que o movimento internacional de Educação Inclusiva pudesse se estabelecer [...]” (Borges; Torres, 2020, p. 161).

Posteriormente, com base nos pressupostos de Helena Antipoff, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, por pais e pessoas amigas das pessoas detentoras de uma deficiência. Fizeram parte desse evento pessoas de prestígio social como professores, desembargadores e padres, formando um conjunto seleto de cinquenta pessoas, sendo estas consideradas por Jannuzzi e Caiado (2013, p. 8) como “[...] membros de uma elite social letrada.”

A APAE foi criada com o objetivo - conforme proposto por pais e amigos desse público a que se destinava - de proporcionar bem-estar aos beneficiários, de forma que pudessem se adequar aos vários espaços sociais de maneira satisfatória sem desconsiderar a faixa etária. Diante da boa estrutura organizacional e delimitação de seus objetivos, houve uma rápida expansão da Associação, o que resultou em abertura de sedes fora do Rio de Janeiro, capital do país no período de seu surgimento. Em 1962, foi constituída a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAES).

Uma das proposições da APAE foi desenvolver ações de educação informal, atendimento médico, psicológico, terapêutico e fisioterápico destinado às pessoas com

deficiência e à comunidade, bem como voltar-se para atividades culturais e de lazer envolvendo essas pessoas.

Além de desenvolver a assistência educacional e das demais áreas necessárias à consecução do objetivo proposto pela instituição, ela se destina a

[...] desenvolver estudos e pesquisas na área, divulgar conhecimento, informar a população, angariar fundos, criar novas instituições e cooperar com outras similares, formar recursos humanos, atuar em parceria com o setor público pelos interesses dos excepcionais, manter relações internacionais, estimular o trabalho artesanal e criar agência de empregos. (Jannuzzi; Caiado, 2013, p. 8).

Nessa perspectiva, houve a criação de uma instituição de ensino superior, a Universidade Corporativa da Rede APAE (UNIAPAE), com vistas a formar profissionais que pudessem atender às demandas de assistência que os propositores desejavam a seus filhos e aos demais membros da comunidade, nas mesmas condições.

Tanto a APAE quanto a UNIAPAE se destacam como instituições na oferta da educação especial ao público específico, com destaque para a APAE, de caráter filantrópico, com grande repercussão nacional, em decorrência da estrutura organizacional na qual foram geradas. A partir delas surgem, no cenário nacional, outras associações como o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos (CBEC), em 1954, embora haja indícios de uma associação de surdos com início de funcionamento nos anos de 1930.

Nesse ínterim, é promulgada a Lei nº 4.024/1961, constituindo a primeira lei referente à educação com a finalidade de instituir Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nela foi utilizado o termo ‘educação de excepcionais’, expresso por Helena Antipoff para designar as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência. Essa Lei, em seu art. 88, designa que a “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade [...]” (Brasil, 1961). Nesse sentido, concede às pessoas com deficiência o acesso ao sistema de ensino público regular, mas, por outro lado, faculta essa oferta à iniciativa privada, desde que as escolas que pretendam ofertá-la tenham reconhecimento dos Conselhos Estaduais de Educação e as despesas sejam custeadas por meio de “[...] bônus de estudo, empréstimos e subvenções [...]” (Brasil, 1961) advindas dos poderes públicos. Desse modo, os estabelecimentos públicos não eram obrigados a matricular alunos com deficiência, somente se houver a possibilidade de enquadramento ao sistema de ensino, fortalecendo assim o atendimento em instituições privadas e associações como as supracitadas.

A citada Lei, alterada por meio da Lei nº 5.692/1971, impulsiona o encaminhamento de alunos com deficiência para as classes e escolas especiais, porque não

promove mudanças na organização do ensino de forma que possa atender às especificidades desse público. É provável, então, que o incentivo para a oferta na rede privada possa ter sido fortalecido por essa modificação, conforme descrito acima.

Nesse contexto, é criado, no Brasil, por meio do Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) (Bueno; Meletti, 2013), cujo objetivo foi promover a expansão e aperfeiçoamento no atendimento das pessoas com deficiência, além de apresentar a proposição da formação e aprimoramento dos profissionais da educação, no sentido de melhorar o desempenho dos professores e especialistas que trabalhavam na Educação Especial naquele período. O referido órgão usa em suas diretrizes o termo ‘excepcional’, na concepção cunhada por Helena Antipoff, na década de 1950 (Borges; Torres, 2020).

As últimas décadas do século XX constituíram um período que deu início à discussão e proposição de mudanças em referência à concepção sobre as pessoas com deficiência, gerando a promoção de políticas educacionais que pudessem garantir o seu acesso à rede regular de ensino. Tais ideias foram impulsionadas pelas contribuições advindas dos estudos realizados pelas “comunidades epistêmicas” dessa área de conhecimento, bem como das proposições provenientes de movimentos sociais que se organizaram em prol da causa da pessoa com deficiência.

Esses movimentos foram reforçados pela apropriação do entendimento da deficiência como uma construção social, já apresentada no tópico anterior, que teve o seu desfecho no Reino Unido, no qual a frase “[...] ‘Nada sobre nós sem nós’ se tornou o lema das pessoas com deficiência que passaram a exigir que fossem ouvidas, para que pudessem expressar as suas reais necessidades [...]” (Borges; Torres, 2020, p. 161). Percebe-se que elas são conhecedoras daquilo que as limitam e daquilo que as impede de se integrarem de forma mais efetiva na sociedade, isto é, são sujeitos que têm consciência do que são e do que poderão ser e fazer. Essa conscientização teve como consequência a formação de organizações e movimentos, a partir dos anos de 1970, que as colocaram como protagonistas na luta pelos seus direitos.

Em contraposição, cabe sinalizar que a emergência dessas mudanças da concepção sobre as pessoas com deficiência ocorre num contexto em que a educação passa a ser compreendida, a partir de organismos internacionais, como propulsora do desenvolvimento humano e diminuição dos índices de pobreza, pois por meio dela há um investimento na formação de pessoas o que possibilitará um avanço econômico.

Esse entendimento está presente no neoliberalismo que, no final dos anos de 1980, impulsiona mudanças na forma de organização do capitalismo e nas relações de produção, visto que se contrapõe às políticas sociais desenvolvidas no Estado de bem-estar alegando, em seu discurso, que houve acomodação da classe pobre frente aos benefícios recebidos, o que não possibilitou a ela buscar o progresso de sua condição social. Efeito esse não almejado, pois a partir de críticas ao modelo, colocaria a classe menos favorecida em condição de estar sujeita aos benefícios da assistência recebida, não permitindo, assim, o desenvolvimento econômico, já que haveria um desencorajamento ao trabalho.

Diante do exposto, para o neoliberalismo faz-se necessário

[...] inverter essa representação e considerar o indivíduo plenamente responsável. [...] para incentivar os trabalhadores a aumentar o esforço e o desempenho, da mesma forma que a propriedade privada [...] da empresa é vista como condição para a responsabilidade individual. [...] deve-se submeter a direção das empresas aos acionistas por intermédio da privatização, porque eles serão exigentes com a gestão de seu patrimônio. [...] é preciso pôr o cliente na posição de árbitro [...] para que pressione a empresa e seus agentes a servi-lo melhor. A concorrência introduzida pelos consumidores é a principal alavanca para a ‘responsabilização’, portanto, para o bom desempenho dos assalariados nas empresas. (Dardot; Laval, 2016, p. 212-213).

Frente a essa proposição e à Iminência da concepção social da deficiência, baseada no contexto capitalista de que os indivíduos que a possuem serem incapazes de exercer atividades laborais, nessa nova fase, é atribuída a eles o caráter produtivo, permitindo o seu acesso ao trabalho. Contudo, para que isso ocorra, necessitam de conhecimentos apropriados para atender às demandas do mercado, dentre elas, a da responsabilização de suas ações, expressa pelo acesso ao processo de escolarização no ensino regular.

É importante destacar que as proposições das políticas educacionais advindas dos organismos internacionais surgem alicerçadas na ideia de que a educação é propulsora do desenvolvimento humano, no sentido de ser o meio de adquirir o capital humano, com a possibilidade de diminuir os números alarmantes de pobreza em alguns países, pois o acesso à escolarização é o caminho de equalizar, igualar, e não excluir pessoas. Nesse sentido, seria a proposição de uma educação que possibilitasse o acesso de todas as pessoas ao ensino regular, sustentada na ideia da educação como “[...] direito fundamental básico [...] e somente o acesso a uma educação de qualidade pode redimensionar as possibilidades de vida de uma pessoa com deficiência, bem como a sua inserção nas atividades laborais futuras.” (Souza; Pletsch, 2017, p. 834).

De outra forma, ao ser designado o acesso das pessoas com deficiência à educação, esta poderia ser concebida para elas como

[...] um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana; [...] o que diferencia os homens [...] dos demais seres vivos [...] diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. [...] em lugar de se adaptar à natureza [...]. (Saviani, 1997, p. 15).

Em consonância com o pensamento de Saviani (1997), a pessoa com deficiência precisa ser escolarizada para adquirir conhecimentos o que possibilita seu processo de humanização, assim, torna-se importante reafirmar que, pelo processo de humanização, o homem se insere no contexto social. Dessa forma, ela será vista pela sociedade como um ser que possui características humanas e deixará de ser depreciada por possuir uma deficiência, condição essa que a faz viver afastada ou excluída do convívio social.

Desse modo, se é pela educação que o homem se transforma e mantém uma nova relação com a sociedade, requer questionar sobre que tipo de educação deva ser ofertada às pessoas com deficiência. Em relação a esse questionamento, Vygotski (2012, p. 47), assim se pronuncia:

La educación de niños com diferentes defectos debe basarse em que, simultaneamente com el defecto también están dadas las tendencias psicológicas de orientación opuesta, están dadas las posibilidades compensatorias para superar el defecto y que precisamente son estas las que salen al primer plano em el desarrollo del niño y deben se incluídas em ele processo educativo como su fuerza motriz.

Diante dessa concepção, verifica-se a contradição entre defeito e superação, visto que, para ele, o fato de a pessoa possuir uma deficiência não a impede de desenvolver-se, pois, por meio dos processos compensatórios, este defeito é tomado como um desafio para superar a falta de funcionalidades orgânicas. Ação essa que se materializa pelo fato de a pessoa com deficiência trilhar por caminhos alternativos, devido não poder fazê-lo de forma direta como ocorre no desenvolvimento normal, através do qual será possível somente falar usando a boca ou escrever se a pessoa tiver a visão. Então, esses caminhos alternativos mediados pela cultura na sociedade atual se multiplicam com o uso da tecnologia, aprimorando o uso da fala do surdo por meio de sinais e a da leitura do cego com os dedos, bem como outras possibilidades surgem para as pessoas com deficiência física e intelectual, anteriormente desconsideradas.

Fato este que se justifica, seguindo a reflexão feita por Teixeira (2022, p. 9), de que

[...] o desenvolvimento da personalidade consciente e a educação formam uma unidade dialética. [...] A existência social da pessoa, as suas relações sociais constituem a fonte desse desenvolvimento. O ser humano se educa – *se forma* como uma personalidade consciente nas e como relações sociais.

Nesse sentido, vêm à tona alguns questionamentos sobre as pessoas com deficiência no contexto atual no que se refere ao processo de inclusão escolar, a saber: Estão apenas na escola? A escola de fato promove ações que possibilitem o seu desenvolvimento? Elas de fato sentem-se incluídas? Quais saberes, práticas e metodologias são ofertados a elas na escola?

Em consonância ao exposto, alguns acontecimentos ocorreram de forma a pensar e direcionar políticas para a educação que viessem sustentar a discussão sobre a inclusão de todas as pessoas na escola,

[...] como um processo endereçado a responder à diversidade das necessidades específicas de cada aluno [...], com vista a aumentar a participação do aluno cada vez mais no processo de aprendizagem e reduzir a exclusão dentro da educação. (Souza; Pletsch, 2017, p. 833-834).

Com a finalidade de debater e fazer proposições relativas ao acesso de todos ao ambiente escolar, a nível internacional como já apresentado na Seção 2, retoma-se o art. 3º da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) que se refere às pessoas com deficiência e tem por objetivo discutir uma educação para todos e que preconiza sua oferta tendo como referência a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1998a).

Dessa forma, a Declaração de Salamanca (1994) proclama, dentre outras recomendações, que “[...] crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares; [...] seguindo esta orientação inclusiva; [...] duma pedagogia centrada na criança [...]” (UNESCO, 1998b), propósito este que deve ser seguido por todas as nações, não somente pelos países signatários da Conferência, para que seja garantido de fato o direito de acesso e permanência das pessoas com deficiência.

Por conseguinte, a Declaração de Salamanca constitui um marco para a Educação Especial por trazer elementos importantes a serem considerados no processo de escolarização das pessoas com deficiência. Elementos esses que emergiram do constante movimento histórico, social, político e econômico da sociedade, a partir de lutas reivindicatórias de pais, estudiosos da área, associações e demais segmentos envolvidos na questão, o que provocou o surgimento de um novo paradigma denominado inclusão, e conduziu a pensar a Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva.

Para esse acesso à escola torna-se necessário que ela siga uma pedagogia com centralidade na criança, de forma que “[...] la escuela no solo debe adaptarse a las insuficiências

de esse niño, sino también luchar contra ellas, superarlas.” (Vygotski, 2012, p. 36). Dessa forma, a educação deverá se adequar à criança, enquanto a formação inicial e continuada de professores deve inserir em sua programação respostas que possibilitem atender às necessidades das pessoas com deficiência em seu processo de escolarização (UNESCO, 1998b), visto ser uma das condições de trabalho necessárias ao desempenho docente.

Por certo, as pessoas com deficiência podem ser incluídas no contexto social, onde as suas necessidades educacionais especiais possam ser atendidas. Devido a estudos científicos, movimentos sociais, legislação e apoiado no pensamento de uma Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, elas passaram da condição de exterminadas nas sociedades por suas características, a serem vistas com base na concepção de que há um desenvolvimento compensatório das funções orgânicas por meio da cultura. Assim, poderão ser inseridas nas escolas e, posteriormente, no mundo do trabalho como seres produtivos e emancipados.

Nesse ínterim, convém ressaltar que a política de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva surge quando se fortalecem as ideias neoliberais. Sob essa ótica, é preciso ficar atento em relação às proposições feitas pelos organismos internacionais, pois essas se sustentam nos princípios disseminados por esta forma de direcionar a política econômica mundial. Sendo assim, para atender aos objetivos econômicos propostos, esses organismos, além da formulação dos documentos, estabelecem as orientações a serem seguidas, bem como as justificativas para implantação de suas proposições e a própria tecnologia que deverá ser usada na sua execução nos países onde serão implantadas.

Percebe-se, então, que no contexto em que são elaboradas há forte influência de grupos que disputam interesses econômicos e políticos e estão desejosos de implantar as suas proposições. Devido esse contexto, imbricam-se, não de forma explícita, com o contexto em que os resultados dessas disputas se farão expressos na produção do texto de orientação para implantação da política (Shiroma; Campos; Garcia, 2005). Por conseguinte, sobre as políticas públicas para a educação das pessoas com deficiência, cabe ressaltar que, segundo Gomes (2011, p. 234), “A formulação de políticas públicas da educação especial inclusiva no Brasil e em outros países é resultado [...] de compromissos internacionais, que contribuíram com debates, políticas e práticas [...]”

Portanto, a partir das designações expressas nos documentos originários das Conferências citadas, ocorridas a nível internacional, coube aos órgãos competentes dos países membros a proposição de suas políticas educacionais pautadas nos princípios estabelecidos por elas, tais como: o acesso de crianças com deficiência a escolas regulares, alicerçado numa Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva que atenda a maioria das crianças,

com formação inicial e continuada aos professores, dentre outros. Nesse sentido, ao analisar-se o contexto em que a política de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva é posta em prática, é importante não desconsiderar a influência dos interesses dos grupos propositores nos discursos e disputas postos nos debates sobre como se construiria tal política, pois estes exercem também poder de decisão das entidades envolvidas na elaboração de sua legislação no Brasil.

Cabe o destaque de que, no Brasil, o processo de atendimento a pessoas com deficiência já era anunciado na Constituição de 1988, por meio do Atendimento Educacional Especializado. Com as duas Declarações citadas, os encaminhamentos dados, no nosso país, inicialmente, ocorreram com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, referente ao período 1993-2003, que se deu após três anos da realização da Conferência de Jomtien (1990). O plano se refere à “[...] integração à escola de crianças e jovens portadores de deficiência e, quando necessário, o apoio a iniciativas de atendimento educacional especializado [...]” (Brasil, 1993, p. 48), no intuito de atender às necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1998a).

Seguindo essa proposição, a LDBEN nº 9394/1996 apresenta a Educação Especial como modalidade da educação escolar, e esta deverá ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 2017a). Bueno e Meletti (2013) fazem uma consideração de que o processo de escolarização das pessoas com deficiência, envolvendo práticas e políticas, não começou a ocorrer com a Constituição/1988 nem com a LDBEN/1996. Embora façam essa consideração, eles reconhecem que tais documentos ajudaram a avançar na análise das políticas de escolarização das pessoas com deficiência, por considerar que “[...] as políticas delas decorrentes expressam problemas e contradições [...]” (Bueno; Meletti, 2013, p. 27).

Nesse processo, seguindo as determinações expressas na LDBEN nº 9.496/96 e com a instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), é recomendado aos sistemas de ensino regular a matrícula obrigatória de alunos com deficiência, cujo “O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas [...]”, conforme é designado no Parágrafo único do art. 1º. (Brasil, 2001).

Assim sendo, o Parágrafo único do art. 3º, estabelece que “Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.” (Brasil, 2001). Designa também, em seu art. 7º, que os alunos devem frequentar as classes comuns do ensino regular. No art. 8º é dito que as escolas organizem as suas classes comuns do ensino regular, seguindo algumas determinações para

atender às necessidades educacionais dos alunos ingressantes, dentre estas, possuir em seu quadro “[...] professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados respectivamente.” (Brasil, 2001). Reafirma ainda a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), já assegurado no art. 208, inciso III, pela Constituição Federal “[...] aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (Brasil, 2017a, p. 61).

Segundo Garcia e Michels (2011), essa Resolução normatiza as orientações oriundas dos debates em nível internacional. Bueno e Meletti (2013, p. 27) fazem referência às Diretrizes como sendo “[...] o documento normativo mais importante produzido na década [...]” referente às pessoas com deficiência. Como já posto, é por meio delas que se dá a obrigatoriedade de matrícula dessas pessoas na rede regular de ensino, iniciando o processo gradativo de transição das classes especiais para classes comuns em escolas regulares. Desse modo é delegado às escolas a sua preparação e organização para atender às necessidades educacionais especiais do novo público que nelas adentrarem, impulsionando assim uma reestruturação na forma de oferta do processo de escolarização que inclua esses alunos, fato esse que refletirá nas condições de trabalho que serão disponibilizadas ao professor pois, novas funções e tarefas lhe serão acrescentadas.

Tendo em vista as orientações presentes no referido documento das Diretrizes, cabe ressaltar que a data de sua publicação no Diário Oficial da União deu-se em 14/11/2001 e estabeleceu como prazo de sua implantação o ano letivo de 2002. De certo modo, os sistemas de ensino e as próprias escolas não tiveram tempo hábil para a organização necessária proposta nas Diretrizes, o que requeria análise e discussão do que foi designado, para assim atender ao que era solicitado às escolas para a sua implantação. Considerando que esse tenha sido um direito conquistado, diante de anseios e movimentos por parte dos pais, eles queriam ver seus filhos na escola regular, não mais em escolas especiais pois, com essas regulamentações, deu-se, no Brasil, o início do processo de inclusão de pessoas com deficiência em classes comuns das escolas regulares, seguindo o proposto na Declaração de Salamanca.

Segundo Garcia (2016, p. 9),

As políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil têm marcado presença no debate da área da educação nas duas últimas décadas. [...], com maior frequência, ao último período de proposições políticas compreendendo aqui os dois mandatos do governo Lula (2003-2010) e o primeiro mandato do governo Dilma Rousseff (2011-2014).

Seguindo na direção da promoção de uma Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil, em 2004, o Decreto nº 5.296 (que regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000) estabelece normas e critérios para a acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, considerando a acessibilidade como condição para que elas possam utilizar os diversos espaços onde estiverem inseridas, em especial, aos aspectos como: espaço físico, mobiliários e equipamentos, bem como a edificações, transporte e no que se refere à comunicação e informação (Costa, 2012).

Nesse contexto, em 2006, a Comissão sobre Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU) oferece orientações aos países pertencentes ao órgão, para que assegurem um sistema de ensino estabelecendo a Educação Especial como inclusiva, a qual possibilite o desenvolvimento acadêmico e social das pessoas com deficiência incluídas no sistema regular de ensino, e para que as determinações sejam realizadas em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Em consequência desse cenário de orientações estabelecidas e também dos movimentos e discussões em prol da inclusão das pessoas com deficiência no Brasil, realizados por estudiosos da área da Educação Especial, em congressos, conferências, grupos de trabalho e pelas diversas associações que reúnem as pessoas com deficiência, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) nomeia, em 2007 - por meio da Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007 -, um Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), a qual foi entregue ao MEC em 7 de janeiro de 2008.

O documento da PNEEPI está em consonância ao que é disposto nas Diretrizes de 2001, referente à Educação Especial na Educação Básica e sua finalidade é assegurar às pessoas público-alvo da Educação Especial - termo utilizado a partir deste documento para referir-se às pessoas com deficiência - um sistema de ensino que lhes dê acesso à escola, garantindo a elas participação, aprendizagem e continuidade de estudos. Portanto, a Educação Especial deverá ser ofertada de forma transversal, perpassando por todos os níveis de ensino e sem classes especiais nas escolas regulares, como posto na LDBEN Nº 9.394/96 e reafirma a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2008a), já anunciado na Constituição de 1988 e nas Diretrizes para Educação Especial de 2001.

O AEE é assegurado pelo Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, sendo considerado como complementação e/ou suplementação para a formação dos alunos, permitindo a eles o

desenvolvimento da autonomia e independência, quer no espaço escolar como em outros que possam frequentar e deve ser realizado, no turno oposto, ao das atividades da classe comum (Brasil, 2011).

Na análise de Bueno e Meletti (2013, p. 31), a PNEEI não possui “[...], segundo o meu juízo, o mesmo caráter fático, mas pode ou não ser seguida, pois se trata de uma proposição de governo e não de Estado. [...] bem como não tem poder sobre as políticas das unidades federadas e dos municípios, servindo como documento norteador [...]”

É tanto que, com o intuito de instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, foi baixado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, assinado pelo então Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, sendo veemente recusado por entidades vinculadas às causas das pessoas com deficiência por infringir os direitos até então garantidos a elas. Dessa forma, novos embates em defesa dos direitos das pessoas com deficiência foram travados, buscando evitar seu retorno à segregação e a possibilidade de separá-las novamente das demais pessoas, o que já havia sido superado com a implementação das políticas citadas.

Com isso, o referido Decreto foi questionado, por meio de ação dirigida ao Supremo Tribunal Federal (STF) e, no mesmo ano, foi suspenso pelo seu plenário. Dessa feita, o movimento pela revogação do Decreto se manteve e constituiu uma reivindicação por parte das entidades organizadas ao novo governo que se iniciaria em 2023.

Então, por meio do Decreto nº 11.370 de 1º de janeiro de 2023 (Brasil, 2023a), assinado pelo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, foi revogado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, com publicação em 2 de janeiro de 2023, em uma edição extra do Diário Oficial da União (DOU), demonstrando assim que a ocorrência de mudanças requer organização e luta por garantia de direitos. Como complemento, faz-se necessário que a política de Educação Especial constitua uma política de Estado e não de governo, para que sejam garantidas as condições favoráveis para a realização da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva.

Assim, a partir do contexto apresentado em relação a implantação da Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva, cabe considerar que hoje, no Brasil, nas escolas da rede regular de ensino estão inseridos alunos com deficiência diante da garantia de sua matrícula, como posto nos documentos acima citados: Constituição de 1988, LDBEN Nº 9394/96, Resolução CNE/CEB Nº 02/ 2001 e PNEEPI/2008.

Essa afirmativa se justifica com a publicização dos dados finais do Censo da Educação Básica 2022, pelo Ministério da Educação (MEC), dispostos no documento Resumo

Técnico Censo Escolar da Educação Básica/2022 (Brasil, 2023b), elaborado pela Diretoria de Estatística Educacionais (Deed), sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), que tem a responsabilidade de sua organização.

Como resultado, os dados apresentam que há 178.346 mil escolas de Educação Básica (60,1 % são da rede municipal), nelas há um total de 47.382.074 milhões de alunos matriculados. Dentre esses, 38.382.028 milhões estão na rede pública de ensino, e 26.452.228 milhões pertencem ao Ensino Fundamental, com 14.553.030 milhões de alunos do 1º ao 5º ano. Desse quantitativo de matrículas, 1,5 milhão corresponde a alunos matriculados na Educação Especial em 2022, sendo que 1.205.372 desses alunos, estão na classe comum. Em comparação ao ano de 2018 houve, no ano de 2022, um aumento de 29,3 %, demonstrando que há mais 90% de alunos incluídos. O Ensino Fundamental abriga 65,5% desse total e, desse quantitativo, 538.843 frequentam do 1º ao 5º ano (Brasil, 2023b).

De acordo com a informação contida no documento Resumo Técnico (Brasil, 2023b) a ampliação gradativa de matrículas na Educação Especial está expressa na Meta 4 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), cujo objetivo é

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo[...]" (Saviani, 2017, p. 123).

Outro dado importante a ser apresentado corresponde à dependência administrativa à qual estão subordinadas as escolas. Os dados revelam que 97,7% dos alunos incluídos estão matriculados em classes comuns na rede estadual de ensino e 96,8 %, na rede municipal, contrastando com a rede privada que apresenta 48,4 % de alunos matriculados, significando que das 225.833 matrículas computadas, 109.363 estão em classe comum.

Esses Documentos apresentados e outros que os referendam são utilizados por estados e municípios na elaboração de suas políticas de Educação Especial. Dessa forma, os textos das políticas educacionais representam a proposição da política. Eles não se configuram como a política em si, pois se referem aos documentos que são aprovados e resultam das disputas e acordos expressos no contexto da influência, caracterizando, desse modo, o sentido de ciclo, proposto por Ball e Bowe (1992) como metodologia de análise de documentos das políticas educacionais (Mainardes, 2006). Dito isso, os textos das políticas educacionais ao serem analisados “[...] devem ser lidos com e contra os outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos.” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 432).

Destarte, torna-se necessário fazer uso da intertextualidade inserida nos textos, de forma que os processos intertextuais sejam compreendidos. Recorrendo a Fairclough (2016, p. 119), a “[...] intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos a serem cheios de fragmentos de outros textos.” Dessa forma, quando a implantação da política chega aos atores que irão exercitá-la, passam pelo processo de recontextualização devido às contradições entre o que é projetado e às aspirações locais de onde ela será executada. Fato esse que ocorre devido aos textos de política originarem-se de múltiplas influências e, na prática, haver elementos que surgem e que não condizem com o que está proposto, ocorrendo a necessidade de reconfiguração da ação a ser posta em experiência em consonância com as condições objetivas e subjetivas necessárias à sua efetivação.

Mittler (2003) ressalta que, para haver inclusão de fato, a escola necessita passar por mudanças, para as quais ele usa o termo ‘radical’, referindo-se ao currículo, à avaliação, às metodologias de ensino e à forma de organização das classes de forma que possibilite o acesso e permanência das pessoas com deficiência. Complementando, ele aconselha mudanças na própria formação dos professores, a fim de efetivar o processo ensino-aprendizagem de forma significativa para ambos, quer para alunos com deficiência ou não, pois estes, em boa parte, são excluídos da apropriação de conhecimentos e saberes necessários para a sua formação e emancipação humana.

Desse modo, a implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva, devido suprimir a separação entre ensino regular e ensino especial, provoca mudanças nas redes de ensino e, de acordo com a análise de Mantoan (2006, p. 19), “As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturada em função dessa necessidade.” Assim sendo, essa mudança não ocorre somente com a obrigatoriedade de matrículas na escola regular, mas é forçoso que nela sejam garantidas as condições favoráveis para a execução da Educação Especial na perspectiva de Educação inclusiva, conforme designam os documentos legais, a nível internacional e nacional.

Assim sendo, essa nova forma de pensar sobre o acesso de pessoas com deficiência à escola regular com matrícula em classes comuns provocou o repensar da política educacional até então vigente, bem como a forma de organização da escola, a prática pedagógica e o trabalho docente, visto ser imprescindível que mudanças sejam realizadas no sentido de atender ao proposto na legislação vigente. Cabe evidenciar que essas mudanças na escola, necessárias para a implementação da política de Educação Especial proposta, interferem no trabalho docente a ser executado pelos professores nos diversos níveis de ensino, devido à nova forma de

organização que a escola deve assumir. Logo, para que esse trabalho atenda aos objetivos aos quais se propõe no ensino de pessoas com deficiência, as condições de trabalho devem ser ofertadas de forma que o processo de inclusão dessas pessoas se concretize.

Na próxima Seção, serão apresentados os resultados alcançados na pesquisa de campo e a discussão dos dados levantados junto a egressos do curso de Pedagogia, Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual do Maranhão que atuam na rede pública municipal de ensino de São Luís, lecionando nas classes de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental. Traz ainda um panorama das condições de trabalho ofertadas aos professores dessa rede na realização do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência.

5 CONDIÇÕES E NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE DO 1º AO 5º ANO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: resultados e discussão

Esta Seção destina-se à apresentação dos resultados e análise dos dados levantados na pesquisa de campo cujos participantes foram discentes egressos do Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (Cecen), Universidade Estadual do Maranhão (Uema), Campus São Luís. Inicialmente, como parte do processo de seleção dos participantes da pesquisa, os egressos responderam a um questionário composto de questões abertas e fechadas e, na sequência, ocorreu a entrevista semiestruturada com os sujeitos selecionados. Para atender a esse objetivo foi analisado o conteúdo expresso nas respostas dadas pelas participantes aos questionamentos dirigidos a elas nas entrevistas realizadas com o uso do método Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), com sustentação na base teórica apresentada no corpo do texto, onde será feita a relação entre as condições, natureza do trabalho docente e a intensificação do trabalho docente dos professores do 1º ao 5º ano, no desenvolvimento de suas atividades no processo de inclusão de alunos com deficiência.

5.1 Curso de Pedagogia – Cecen - Uema¹⁶

A Universidade Estadual do Maranhão (Uema), juntamente com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL)¹⁷ formam o conjunto das quatro Universidades públicas do Estado do Maranhão que oferecem cursos de formação de professores.

A Uema é originária da Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM), criada em 1972, pela Lei nº 3.260, de 22 de agosto, portanto, há 50 anos, destinou-se a congregar as Escolas de Administração, Engenharia e Agronomia, no município de São Luís e a Faculdade de Caxias, no município de Caxias. Em 1981, a FESM é transformada em universidade pelo então governador João Castelo Ribeiro Gonçalves, por meio da Lei nº 4.400, de 30 de dezembro, perfazendo um total de 41 anos de existência. E, em 25 de março de 1987, é

¹⁶ A fonte das informações é o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia atualizado em 2020, para fins de renovação de reconhecimento, realizado pelo Conselho Estadual do Maranhão, acrescido de dados atualizados.

¹⁷ Constituída pelos Centro de Estudos Superiores dos municípios de Açailândia e Imperatriz, pertencentes à Uema que, em 2016, pela Lei Ordinária nº 10.525 passou a ser UEMASUL.

autorizada a funcionar como Autarquia pelo Decreto Federal nº 94.143, assinado pelo então presidente da República José Ribamar Ferreira Araújo da Costa Sarney.

Hoje essa Instituição de Ensino Superior (IES) engloba 20 *Campus*, em 20 municípios do Maranhão. Em São Luís, o *Campus* Paulo VI é organizado em quatro centros de ensino distribuídos por área de conhecimento. São eles: Centro de Ciências Agrárias (CCA); Centro de Ciências Tecnológicas (CCT); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), que agrega o Curso de Ciências Sociais Licenciatura; e Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (Cecen). Este último agrupa os cursos de Licenciatura em Pedagogia, História, Geografia, Letras, Matemática, Física, Química, Biologia, Música e Filosofia.

Os cursos de Licenciatura na Uema têm seu início na década de 1990 com o intuito de atender às demandas do Estado do Maranhão referentes à formação de professor para a Educação Básica em diversas áreas de conhecimento, diante da constatação, em 1992, de que “[...] 92,5% dos professores da rede estadual da 5ª a 8ª série do ensino fundamental e 37,4% dos professores do ensino médio, não possuíam habilitação necessária [...]” (Maranhão, 2020, p. 14) para ministrar aulas nesses níveis de ensino.

Diante desse impasse, foi criado o Programa de Capacitação de Docentes (Procad), através da Resolução nº 100/92 (CONSUN/Uema), com o objetivo de formar professores da rede estadual de ensino. A princípio, foram ofertados os seguintes cursos de Licenciatura Plena: Ciências (Habilitação em Matemática, Física, Química e Biologia, posteriormente, desmembrados); História, Geografia, Letras e Pedagogia. A oferta desses cursos ocorreu em dois formatos. Um deles, denominado regime parcelado, funcionava de forma intensiva no período das férias escolares para facilitar a frequência dos docentes. O outro regime, denominado regular, ocorria ao longo do ano letivo com turmas no turno noturno com o mesmo intuito de atender aos professores que buscavam a formação em nível superior.

Assim sendo, o Curso de Pedagogia (Cecen/Uema), no ano de 2022, completou 30 anos de sua criação. A primeira turma do curso com habilitação para o Magistério ingressou no primeiro semestre de 1993 com a realização de um vestibular especial destinado aos professores da rede oficial de ensino sem a habilitação em nível superior.

Após cinco anos, o Curso de Pedagogia com habilitação para o Magistério foi reconhecido pela Resolução nº 112/2000/CEE/MA, passando, dessa forma, a constituir-se um curso regular com oferta no turno noturno.

Atualmente o funcionamento do curso ocorre com entradas anuais via vestibular da Uema – Programa de Acesso ao Ensino Superior (PAES), com oferta de 90 vagas distribuídas no turno vespertino (1º semestre) e turno noturno (2º semestre). Convém destacar que, em 2018,

o curso começou a ofertar os oito períodos que o compõem, sendo quatro por turno. A última renovação de reconhecimento ocorreu em 2022 concedida pela Resolução nº 115/2022 - CEE/MA, obtendo o conceito 4,56¹⁸. Já no último Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), ocorrido em 2021, o curso obteve o conceito 3 (INEP, 2022). Ressalta-se que, no ENADE de 2018, obteve nota 4, superando a nota 2 de exames de anos anteriores. Destaca-se que o curso também é ofertado na modalidade de Educação a Distância e do Programa Especial de Formação de Professores denominado de Ensinar. Responde também pelo Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação, com a oferta no ano de 2023 de sua quinta turma, da qual há egressos já inseridos em Programas de Pós-Graduação em Nível de Doutorado na área de Educação e outras áreas afins.

5.2 Procedimento de seleção dos participantes da pesquisa: dados obtidos no questionário

Os participantes da pesquisa são egressos do curso de Pedagogia do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (Cecen) da Universidade Estadual do Maranhão (Uema), Campus São Luís, no período compreendido de 2008 a 2019, aprovados em concursos para professor da rede municipal de ensino de São Luís – MA, realizados nos anos de 2007 e 2016 e, atualmente, exercem a função em classes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental na referida rede. Essa foi a alternativa utilizada para a realização da pesquisa empírica visto que, mediante a solicitação encaminhada ao setor responsável na Secretaria de Educação do Município, em setembro de 2022, não obtive retorno quanto à autorização para a sua realização.

Com o fim de conhecer o número de egressos do curso de Pedagogia solicitou-se à direção acesso à lista de concluintes no período referente a 2008-2019, considerando as datas de realização dos dois últimos concursos públicos para professor da rede municipal de ensino de São Luís. Os concursos supracitados foram regidos, respectivamente, pelo Edital nº 001/2007 - Concurso Público/ São Luís – Especialidade: Professores Matérias Educação Infantil e Séries Iniciais, e pelo Edital nº 001/2016 - Concurso Público/ São Luís - Especialidade: Professor Nível Superior (PNS-A) / Professor Nível Médio (PNM-A) – Especialidades: 1º ao 5º ano e Educação Infantil – Zona Urbana e Zona Rural.

De posse das listas com os nomes dos egressos do curso e respectivo ano de colação de grau, procedeu-se à busca no Diário Oficial do Município (DOM) (em formato digital) de São Luís para localizar os diários publicadas com as listas de nomes dos aprovados nos dois

¹⁸ Informação dada pela Direção do Curso em 2023.

concursos e suas respectivas classificações. Nessa busca foram identificados os Diários Oficiais de nº 89 de 12 de maio de 2008 - ANO XXVIII - São Luís (Concurso 2007) e o de nº 102 de 1º de junho de 2017 - ANO XXXVII – São Luís (Concurso 2016). Feito isso, com base na lista de nomes dos egressos do curso de Pedagogia, iniciando com o concurso referente ao edital de 2007, procurou-se na lista de aprovados contida no Diário Oficial o nome de cada egresso por ano de conclusão e, na sequência, fez-se o levantamento referente ao Edital de 2017. Dessa forma, foi possível identificar, por concurso e ano de conclusão do curso de Pedagogia, os egressos aprovados. De posse desses dados foram organizadas as tabelas que serão apresentadas abaixo.

Tabela 23 – Número de egressos do curso de Pedagogia Uema no período de 2008 - 2019

ANO COLAÇÃO DE GRAU	PRIMEIRO SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	EGRESSOS	APROVADOS CONCURSO Edital 2007	APROVADOS CONCURSO Edital 2017	TOTAL DE APROVADOS
2008	14	17	31	11	06	17
2009	11	14	25	13	04	17
2010	16	03	19	-	05	05
2011	13	06	19	-	01	01
2012	06	29	35	01	14	15
2013	25	16	41	-	13	13
2014	23	18	41	-	10	10
2015	20	13	33	-	10	10
2016	08	17	25	-	01	01
2017	51	13	64	-	12	12
2018	19	23	42	-	02	02
2019	31	42	73	-	04	04
TOTAL	237	211	448	25	82	107

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Conforme a Tabela 23, no período de 2008 a 2019 o Curso de Pedagogia/Cecen /Uema MA - Campus São Luís formou 448 profissionais e, dentre eles, 107 foram aprovados nos dois concursos realizados pela Secretaria de Administração da Prefeitura de São Luís para cargos na Secretaria Municipal de Educação, no período de referência. Desse total, 90 aprovados para exercício do cargo de professor, dados que serão expostos nas Tabelas que seguem.

Na Tabela seguinte, os dados referem-se aos egressos aprovados no Concurso Público/ São Luís, Edital nº 001/2007, Cargo: 326 - Matérias da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 24 – Número de egressos do curso de Pedagogia Uema aprovados concurso 2007

ANO DA COLAÇÃO DE GRAU	APROVADOS	EGRESSOS CONTATADOS	SEM INFORMAÇÃO	NÃO ASSUMIRAM	EGRESSOS NA REDE MUNICIPAL	QUESTIONÁRIOS ENVIADOS A EGRESSOS
					do 1º ao 5º ano ANOS INICIAIS	
2008	11	10	01	03	05	05
2009	08	05	03	-	02	02
2010	05	05	-	-	05	05
2011	-	-	-	-	-	-
2012	01	01	-	-	-	-
2013	-	-	-	-	-	-
2014	-	-	-	-	-	-
2015	-	-	-	-	-	-
TOTAL	25	21	04	03	12	12

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Os dados apresentados na Tabela 24 revelam que egressos do curso de Pedagogia, no período de 2008 a 2015 (considerando o período de vigência do concurso com a devida extensão de prazo) foram aprovados no concurso regido pelo Edital nº 102, de 1º de junho de 2007, da rede municipal de ensino de São Luís, perfazendo um total de 25 aprovados para o cargo de professor.

Como os contatos dos egressos não estivessem atualizados nos registros do referido curso, foi realizada uma busca pelos seus nomes em redes sociais (*Instagram e Facebook*), sendo solicitado o envio dos respectivos contatos de *WhatsApp*. Em relação aos egressos não localizados nas redes citadas, buscou-se informação de contato através dos que haviam sido identificados. Dessa forma, foi possível localizar 21 egressos dos 25 aprovados no concurso de 2007, sendo que não obteve contato e/ou informação de 04 deles.

Das informações obtidas dos 21 egressos identificados e localizados tem-se que 03 não tomaram posse e os 12 encontram-se no Ensino Fundamental da rede municipal, lecionando do 1º ao 5º ano.

No que se refere ao concurso regido pelo Edital nº 001, de 28 de setembro de 2016, a Tabela 25 apresenta os egressos do curso de Pedagogia Cecen/Uema, aprovados que concorreram ao Cargo 1: Professor Nível Superior/PNS-A - Especialidade: 1º ao 5º Ano.

Tabela 25 – Número de egressos do curso de Pedagogia Uema aprovados concurso 2017

ANO COLAÇÃO DE GRAU	APROVADOS	1º AO 5º ANO ENSINO FUNDAMENTAL			EGRESSOS CONTATADOS	QUESTIONÁRIOS ENVIADOS A EGRESSOS
		ZONA URBANA	ZONA RURAL	TOTAL		
2008	06	-	02	02	02	02
2009	04	03	01	04	04	04
2010	04	01	02	03	02	02
2011	01	-	01	01	01	01
2012	12	03	02	05	03 * (1 IFMA)	02

2013	09	01	-	01	-	-
2014	07	-	01	01	-	-
2015	08	-	05	05	03	03
2016	01	-	01	01	-	-
2017	09	-	05	05	05* (1 NÃO ASSUMIU)	04
2018	01	-	-	-	-	-
2019	03	01	02	03	03	03
TOTAL	65	09	22	31	23	21

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Na Tabela 25, os dados coletados são referentes aos egressos do curso de Pedagogia, no período de 2008 a 2019 (considerando o período de vigência do concurso com a devida extensão do prazo), aprovados no concurso da rede municipal de ensino de São Luís, capital do estado do Maranhão, perfazendo um total de 65 aprovados, distribuídos nos cargos de Professor Nível Superior PNS – A – Especialidades: 1º ao 5º ano e Educação Infantil (zona urbana e rural), Suporte Pedagógico e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Verifica-se ainda na Tabela em foco que, do total de 31 egressos aprovados para o cargo de Professor na Especialidade 1º ao 5º ano, foi possível estabelecer contato com 23, seguindo o mesmo caminho utilizado na identificação dos egressos do concurso de 2007. Assim, chegou-se à informação de que 01 egresso não assumiu o cargo por fazer a opção por concurso realizado em outro município do Maranhão e 01 egresso trabalhou na rede municipal do 1º ao 5º ano, porém, mediante aprovação no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), fez a opção por esta instituição. Com isso, o quantitativo de egressos reduziu-se para 21.

A Tabela 26 traz um panorama dos egressos aprovados em concursos para professor da Secretaria Municipal de Educação (Semed) São Luís, considerando o ano de conclusão do curso, número de egressos contatados e envio e retorno dos questionários aos participantes iniciais da pesquisa.

Tabela 26 – Número de egressos do curso de Pedagogia professores na rede municipal de São Luís 2023

ANO DA COLAÇÃO DE GRAU	APROVADOS CONCURSOS 2007/2016	EGRESSOS CONTATOS	EGRESSOS DO 1º AO 5º ANO NOS ANOS INICIAIS REDE MUNICIPAL 2023	QUESTIONÁRIOS			ATENDEM OS CRITÉRIOS
				ENVIADOS	COM RETORNO	SEM RETORNO	
2008	17	12	07	07	07	-	03
2009	12	09	06	06	06	-	04
2010	09	07	07	07	06	01	03
2011	01	01	01	01	01	-	01
2012	13	04	02	02	02	-	02
2013	09	-	-	-	-	-	-
2014	07	-	-	-	-	-	-
2015	08	03	03	03	03	-	02
2016	01	-	-	-	-	-	-

2017	09	05	04	04	04	-	03
2018	01	-	-	-	-	-	-
2019	03	03	03	03	03	-	02
TOTAL	90	44	33	33	32	01	20

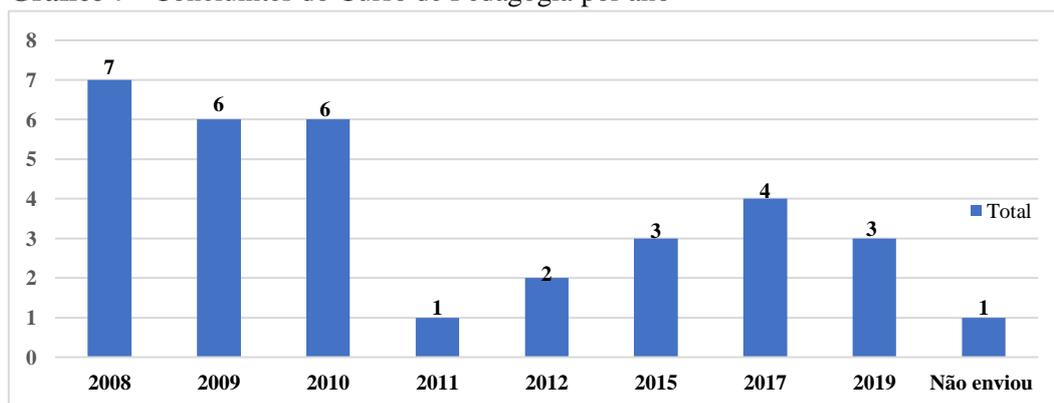
Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Com suporte nos dados colhidos e apresentados, a Tabela 26 expressa que o quantitativo de egressos aprovados nos dois últimos concursos para professor, realizados no ano de 2007 e 2016, respectivamente, conforme consta no Edital nº 001/ 2007 e no Edital nº 001/2016, resultou no montante de 90 egressos. Após os contatos realizados, foram pré-selecionados 33 egressos que lecionam nas classes de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, aos quais foi enviado um questionário com questões abertas e fechadas solicitando as seguintes informações: nome (para identificar quem respondeu); ano de colação de grau do curso de Pedagogia; ano que realizou o concurso da rede municipal; especialidade do concurso; tempo de serviço na rede; alunos com deficiência matriculados em sua sala de aula no ano de 2023; alunos com deficiência matriculados em sua sala de aula em anos anteriores; nome da escola que trabalha; interesse em participar da pesquisa, caso fosse selecionado; e envio de e-mail para contato.

De posse dos questionários respondidos pelos egressos, foram colhidos os dados através das respostas dadas, essenciais para a seleção dos participantes da pesquisa de campo. O quantitativo de questionário enviado foi de 33, que corresponderam a 30 egressas e 03 egressos do curso, entre os quais as 30 egressas devolveram o documento com suas respostas, 02 egressos também o fizeram, e apenas 01 egresso não deu retorno, totalizando 32 respondentes, sendo que todos registraram identificação.

Em relação ao ano de conclusão do curso, os 32 egressos deram as informações solicitadas e os resultados serão apresentados no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Concluintes do Curso de Pedagogia por ano

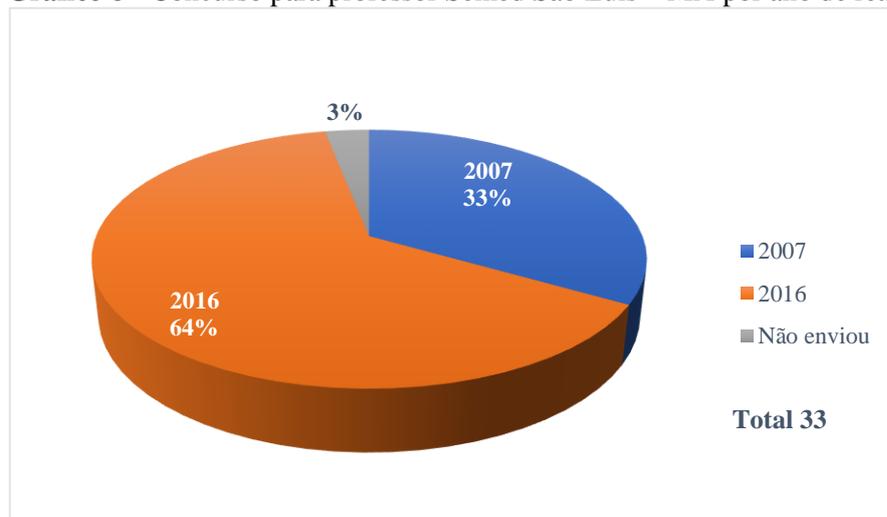


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No Gráfico acima, identifica-se que o ano de 2008 comporta o maior número de egressos aprovados (07), seguido dos anos de 2009 e 2010 (com 06 aprovados em cada um) e do ano de 2017 (com 04 aprovados). Os anos de 2015 e 2019 se igualam também com um quantitativo de 03 egressos; seguindo-se 2012, com um total de 02; e 2011, com apenas 01 aprovado. Ressalta-se que os anos de 2014 e 2018 não possuem egressos aprovados nos concursos para o cargo de Professor séries iniciais ou 1º ao 5º ano e que um egresso não enviou o questionário respondido.

O Gráfico 8 enuncia o ano de realização do concurso em que os egressos do curso de Pedagogia foram aprovados.

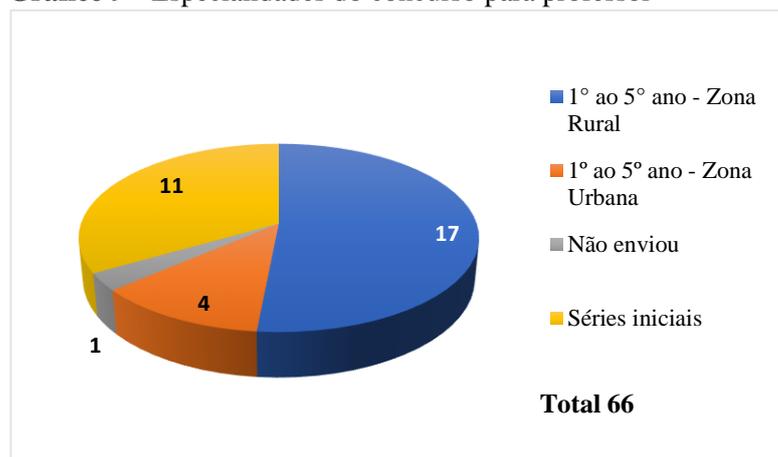
Gráfico 8 - Concurso para professor Semed São Luís – MA por ano de realização



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme demonstrado, o concurso referente ao Edital nº 001/2016 obteve o maior número de egressos aprovados, correspondendo a 65,6% do total dos 32 respondentes do questionário, ou seja, 21 egressos. Esse concurso engloba os concluintes do período de 2008 a 2019. Cabe ressaltar que, nesse grupo de egressos, encontram-se 08 aprovados que ainda estavam cursando a graduação quando obtiveram aprovação. Em relação ao concurso referente ao Edital nº 001/2007 tem-se o percentual de 34,4%, correspondente ao quantitativo de 11 egressos aprovados, sendo que todos ainda eram acadêmicos do curso de Pedagogia. Conforme os dados, observa-se que, do total de 32 egressos aprovados, 19 deles ainda estavam cursando a graduação e, ao finalizarem, puderam ingressar na carreira do Magistério na rede pública municipal.

As Especialidades de opção dos egressos estão expressas no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Especialidades do concurso para professor

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quanto à preferência pela Especialidade dos concursos verificou-se que 11 egressos (34,4%) realizaram o concurso em 2007 para Matérias da Educação Infantil e das Séries Iniciais, conforme expresso no Edital nº 001/2007, e, ao serem nomeados, fizeram a opção para o ensino nas séries iniciais, considerando a legislação vigente para o Ensino Fundamental de 8 anos, e hoje atuam de 1º a 5º ano. Deve-se observar que, no concurso de 2016, o Edital nº 001/2016 apresentava as seguintes Especialidades: 1º ao 5º ano e Educação Infantil, sendo que o candidato poderia optar entre Zona Urbana e Zona Rural. Com isso, tem-se 17 egressos (53,1%) aprovados para o 1º ao 5º ano com atuação na Zona Rural e 04 aprovados (12,5%) para o 1º ao 5º ano com atuação na Zona Urbana. Ao pedir que os egressos identificassem a escola em que atualmente trabalham, constatou-se que 13 estão em escolas da Zona Rural, 15 na Zona Urbana e 04 não informaram a escola.

Os dados alusivos ao tempo de serviço dos egressos na rede municipal de ensino estão descritos na Tabela 27.

Tabela 27 - Tempo de serviço dos egressos na rede municipal

1 – 3 anos	4 – 6 anos	7– 9 anos	10 – 12 anos	13 – 15 anos	TOTAL
11	06	04	08	03	32

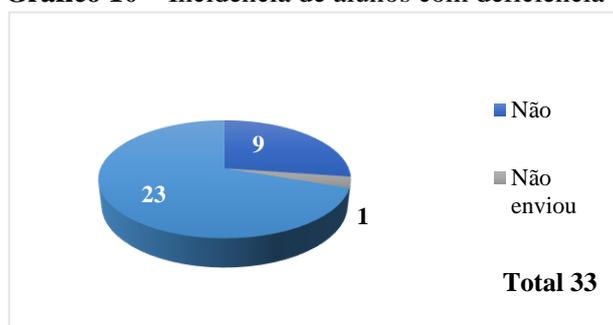
Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Ao tomar como referência os estudos realizados por Huberman (2013) sobre o ciclo de vida profissional dos professores, conforme dados descritos na Tabela acima, verificou-se que a maioria dos egressos que responderam ao questionário, em número de 11, estão na faixa de 1 a 3 anos de trabalho e 06 incluem-se na faixa de 4 a 6 anos, o que corresponde à fase de entrada na carreira, configurada como “[...] o estágio de sobrevivência e de descoberta [...]”

(Huberman, 2013, p. 39), caracterizado como o choque da realidade, entusiasmo e primeiro contato com a sala de aula. Na sequência, 04 egressos possuem entre 7 e 9 anos de trabalho e 08 possuem entre 10 e 12 anos na função. Esse período pode ser incluído na fase denominada da estabilização na carreira docente, onde já se instaura uma escolha subjetiva relacionada às condições que estão postas, tanto pessoais, como administrativas e pedagógicas, o que conduz ao compromisso e responsabilidade com o que faz. Por fim, há 03 egressos na faixa de 13 a 15 anos de trabalho, os quais podem ser inseridos na fase de diversificação, caracterizada pela estabilidade, podendo aí aparecer o ativismo, a busca de outros desafios, bem como a participação em atividades coletivas e as experiências pessoais.

Ao serem investigados se havia alunos com deficiência em sua sala de aula atual, 23 egressos responderam que sim, e 09 que não possuem. De acordo com os números expressos no Gráfico, percebe-se que, na maioria das salas de aulas (23) em que os egressos trabalham atualmente, há alunos com deficiência.

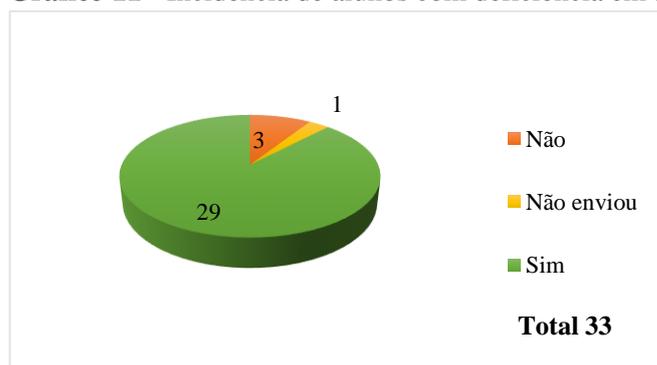
Gráfico 10 – Incidência de alunos com deficiência em classe



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao serem inqueridos se, em anos anteriores, possuíram em sala de aula alunos com deficiência, 29 egressos afirmaram que sim, correspondendo à maioria, considerando-se que apenas 03 disseram não ter tido em suas classes alunos com deficiência.

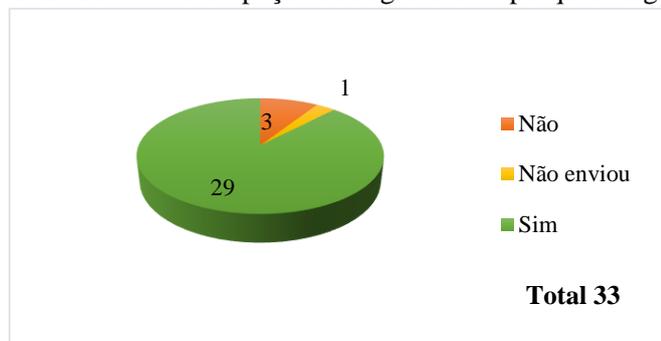
Gráfico 11 - Incidência de alunos com deficiência em anos anteriores



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por fim, ao serem consultados sobre o interesse em participar da pesquisa caso atendessem aos critérios estabelecidos pela pesquisadora, 29 responderam que sim, representando 90,6% dos respondentes e 9,4% (03) informaram não ter interesse, conforme demonstra o Gráfico 11.

Gráfico 12 - Participação dos egressos na pesquisa segundo interesse



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Todos os que manifestaram interesse em participar da pesquisa enviaram o contato de *e-mail* solicitado, caso aceitassem contribuir com o estudo em tela.

Diante dos dados apresentados nos questionários respondidos pelos 32 egressos, foram aplicados os critérios definidos para selecionar os participantes da pesquisa, a saber: ser aluno/a egresso/a do Curso de Pedagogia (Cecen - Uema) no período de 2008 a 2019; pertencer atualmente à rede municipal de ensino; exercer, entre os anos de 2008 e 2023, a docência do 1º ao 5º ano - Ensino Fundamental; ter lecionado, em anos anteriores, alunos com deficiência matriculados em classes comuns; estar lecionando atualmente em classes comuns onde haja alunos com deficiência matriculados.

Dessa forma, 20 egressos atenderam os critérios, 10 egressos não se enquadraram em alguns dos critérios, e 02 egressas, embora estivessem dentro dos critérios, responderam não ter interesse em participar da pesquisa. As informações referentes aos 20 egressos que se enquadram nos critérios de seleção serão expressas no Quadro 4, abaixo, composto pelos Núcleos que agrupam as escolas da rede municipal de ensino, quantitativo de escolas e de egressos por núcleo.

Quadro 4 - Egressos que atenderam aos critérios de participante da pesquisa

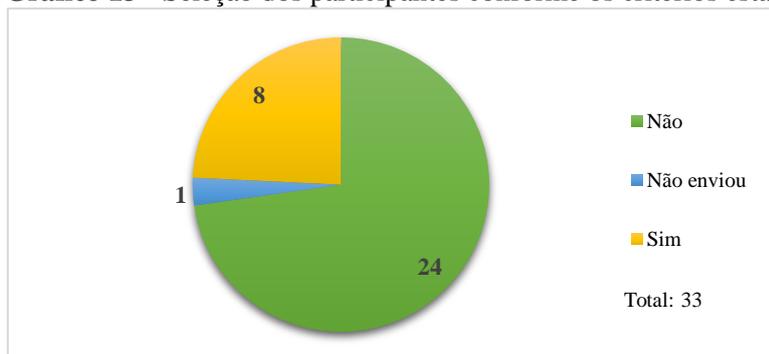
NÚCLEO	Nº DE ESCOLAS	Nº DE EGRESSOS(AS)
ANIL	02	02
CENTRO	03	03
COROADINHO	01	01
ITAQUI-BACANGA	02	02
TURU-BEQUIMÃO	03	03
ZONA RURAL	07	09
TOTAL	18	20

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O Quadro 4 explicita que os egressos do curso de Pedagogia inseridos nos critérios estabelecidos se encontram distribuídos em 18 escolas das 256 que formam a rede municipal de ensino de São Luís. As 256 escolas são organizadas em 07 núcleos, sendo 06 correspondentes à Zona Urbana denominados: Anil, Centro, Cidade Operária, Coroadinho, Itaquí-Bacanga, Turu-Bequimão; e 01 denominado Rural constituído pelas escolas da zona rural de São Luís (São Luís, 2023).

Os dados revelam que os 20 egressos pré-selecionados trabalham em escolas situadas em 06 núcleos, não havendo representante apenas do Núcleo Cidade Operária. O Núcleo Rural é o que abriga mais egressos (09), seguido do Núcleo Centro e do Núcleo Turu-Bequimão com 03 egressos cada um. Contam com 02 egressos os Núcleos Anil e Itaquí-Bacanga e, por último o Núcleo Coroadinho com apenas 01 egresso.

Analisando a distribuição dos egressos por núcleo e por escolas foi possível identificar: Núcleo Rural - 07 escolas com egressos; Núcleo Centro – 03 escolas com egressos; Núcleo Turu-Bequimão – 03 escolas com egressos; Núcleo Anil – 02 escolas com egressos; Núcleo Itaquí-Bacanga – 02 escolas com egressos; e Núcleo Coroadinho – 01 escola com egresso. Com base nos dados levantados, foi possível selecionar como participantes da pesquisa 08 egressos pertencentes a 08 escolas inseridas em 04 Núcleos, sendo 04 egressos aprovados no concurso de 2007, e 04 deles, no concurso de 2016. A seleção dos participantes obedeceu aos seguintes critérios: escolas de núcleos pertencentes à Zona Urbana; núcleo com 02 ou mais egressos; egressos não pertencentes à mesma escola; egressos aprovados em um dos concursos; e 03 anos ou mais de tempo de serviço.

Gráfico 13 - Seleção dos participantes conforme os critérios estabelecidos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Desse modo, os 08 participantes selecionados pertencem a 04 dos 07 Núcleos que formam a rede de ensino municipal de São Luís e ficaram assim distribuídos: Núcleo Anil, 02 participantes e 02 escolas; Núcleo Centro, 02 participantes e 02 escolas; Itaqui-Bacanga, 02 participantes e 02 escolas; Turu-Bequimão, 02 participantes e 02 escolas, contemplando a Escola Polo e a Escola Anexo dela. O Quadro 5 apresenta os participantes selecionados para a pesquisa.

Quadro 5 - Participantes selecionados na pesquisa

NÚCLEO	Nº DE ESCOLAS	Nº DE EGRESSOS(AS)
ANIL	02	02
CENTRO	02	02
ITAQUI-BACANGA	02	02
TURU-BEQUIMÃO	02	02
TOTAL	08	08

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os procedimentos de obtenção dos dados foram realizados no período de março a maio de 2023. Na sequência serão descritos e analisados os dados obtidos na entrevista semiestruturada realizada com as oito egressas do curso de Pedagogia Uema selecionadas, por atenderem aos critérios estabelecidos, como participantes da pesquisa em tela.

5.2.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

A partir dos dados coletados e apresentados no Quadro 5, considerando os critérios estabelecidos, os 08 participantes são egressas aprovadas em concurso para professor e encontram-se exercendo a função na rede municipal de ensino de São Luís. Foram distribuídas por Núcleos da seguinte maneira: Anil, 02 participantes e 02 escolas, sendo 1 Escola Polo¹⁹ e 1

¹⁹ Corresponde ao local onde funciona a sede da escola.

Escola Anexo²⁰; Centro, 02 participantes e 02 escolas; Itaqui-Bacanga, 02 participantes e 02 escolas, Turu-Bequimão, 02 participantes e 02 escolas, contemplando a Escola Polo e a Escola Anexo dela.

Para a coleta de dados junto às 08 participantes foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada, que seguiu um roteiro com perguntas elaboradas previamente, obedecendo um cronograma de realização de acordo com a disponibilidade de horário das participantes, no período de 22 a 31 de maio de 2023. Por opção delas, ocorreu de forma remota, utilizando-se a Plataforma *Google Meet* e *Google Workspace*, sendo que esta última precisou ser adquirida por ser necessário gravar as entrevistas, devido à não permissão do *Google Meet* gratuito. As entrevistas tiveram variação de tempo de duração entre 30 e 60 minutos. Mediante aprovação, foram gravadas, seguindo-se as etapas de transcrição, codificação e categorização, conforme designado no Método de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016)

As entrevistas foram compostas por dois momentos. O primeiro com perguntas referentes aos dados de identificação constava de: nome (foram postos em sigilo e para identificação usou-se um código formado por duas letras); idade; formação (graduação e pós-graduação); ano de conclusão da formação; tempo de serviço na escola; número de escolas que trabalha; carga horária de trabalho semanal; nome da escola (será mantido em sigilo, servindo para identificar a que núcleo faz parte); turno; e classe que ministra aula. No segundo momento, procedeu-se à entrevista seguindo as perguntas contidas no roteiro e outras que se fizeram necessárias para complementação e esclarecimentos.

De posse das informações obtidas na primeira parte das entrevistas, elaborou-se a caracterização das egressas participantes da pesquisa, isso porque, com os critérios de seleção, a cada participante correspondeu um código formado por duas letras, atendendo assim ao critério do anonimato, acordado na assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

A primeira participante recebeu o código **AC**, possui 47 anos de idade, concluiu sua graduação em Pedagogia no ano de 2010, realizou pós-graduação *lato sensu* em Gestão e Supervisão Escolar no ano de 2012, em IES privada e, atualmente, está cursando Especialização em Atendimento Educacional Especializado (com previsão de conclusão em junho de 2023). Ingressou na rede municipal de ensino no ano de 2020, concurso Edital 2016 para a Especialidade professor do 1º ao 5º ano, possui 3 anos de serviço, com carga horária semanal de 24h, trabalha em uma escola em três classes, 4º e 5º, por ser o tipo de professora volante

²⁰ Corresponde a uma escola que funciona em prédio nas proximidades da escola polo.

(substitui a professora regente nos dias correspondentes a hora atividade²¹ – 1/3 da carga horária docente), turno vespertino, em uma escola Anexo do Núcleo Anil.

A segunda participante recebeu o código **LE**, possui 40 anos de idade, concluiu sua graduação em Pedagogia no ano de 2009 e Psicologia em 2012 (não atua) em IES pública, realizou pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional, no ano de 2015, Atendimento Educacional Especializado, no ano de 2017, de forma presencial e em IES privada, e Gestão Educacional EaD, em 2022, IES pública. Ingressou na rede municipal de ensino no ano de 2012, concurso Edital 2007 para a Especialidade séries iniciais, possui 11 anos de serviço, com carga horária semanal de 24 horas, trabalha em uma classe de 1º ano, turno matutino, no Núcleo Centro. Possui uma segunda matrícula na rede no cargo de Coordenadora do 4º e 5º anos, turno vespertino, concurso Edital 2016.

A terceira participante recebeu o código **MC**, possui 39 anos de idade, concluiu sua graduação em Pedagogia, no ano de 2010, realizou pós-graduação *lato sensu* em Alfabetização e Letramento EaD, no ano de 2023, em IES privada. Ingressou na rede municipal de ensino no ano de 2008, concurso Edital 2007 para a Especialidade séries iniciais, possui 15 anos de serviço, com carga horária semanal de 24h, trabalha em uma classe de 2º ano, no Núcleo Turu-Bequimão.

A quarta participante recebeu o código **JM**, possui 39 anos de idade, concluiu sua graduação em Pedagogia no ano de 2008. Coursou pós-graduação *lato sensu* em Supervisão, Orientação e Gestão no ano de 2010, em IES privada e pós-graduação *stricto sensu* Mestrado em Ciências da Educação, em formato EaD, em uma IES norte-americana, no ano de 2022. Ingressou na rede municipal de ensino no ano de 2009, concurso Edital 2007 para a Especialidade séries iniciais. Possui 14 anos de serviço, com carga horária semanal de 24 horas, trabalha em uma classe de 4º ano, no Núcleo Turu-Bequimão, em uma escola Anexo.

A quinta participante recebeu o código **JG**, possui 43 anos de idade, concluiu sua graduação em Pedagogia no ano de 2011, realizou pós-graduação *lato sensu* em Supervisão Escolar em 2016 e em Psicologia Educacional em 2022, ambas EaD, em IES pública. Ingressou na rede municipal de ensino no ano de 2019, concurso Edital 2016 para a Especialidade 1º ao 5º ano – Zona Urbana. Conta 3 anos de serviço, com carga horária semanal de 24 horas, trabalha em uma classe de 2º ano, no Núcleo Itaqui-Bacanga.

A sexta participante recebeu o código **LM**, possui 30 anos de idade, concluiu sua graduação em Pedagogia no ano de 2015. Realizou pós-graduação *lato sensu* em Gestão e

²¹ Parágrafo 4º da Lei nº 11.738, de 16 julho de 2008 que define “[...] o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho de atividades de interação com os estudantes [...]” (Brasil, 2008b).

Supervisão Escolar no ano de 2016, em IES privada, e pós-graduação *stricto sensu* Mestrado em Educação, em IES pública, em 2022. Ingressou na rede municipal de ensino no ano de 2019, concurso Edital 2016 para a Especialidade 1º ao 5º ano – Zona Urbana. Conta com 4 anos e 10 meses de serviço, com carga horária semanal de 24 horas, trabalha em uma classe de 1º ano, no Núcleo Centro. Teve experiência de quatro anos como professora contratada na rede, antes de assumir a nomeação do concurso.

A sétima participante recebeu o código **CG**, possui 42 anos de idade. Concluiu graduação em Pedagogia no ano de 2010, realizou pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, Gestão Escolar e Educação Inclusiva, em 2016, em IES privada. Ingressou na rede municipal de ensino em 2012, concurso Edital 2016 para a Especialidade professor séries iniciais. Possui 11 anos de serviço, com carga horária semanal de 24 horas, trabalha em uma classe de 3º ano no Núcleo Anil.

A oitava participante recebeu o código **BA** e tem 34 anos de idade. Concluiu graduação em Pedagogia em 2019 e, atualmente, cursa pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em IES privada, com previsão de encerramento para o final de 2023. Ingressou na rede municipal de ensino no ano de 2020, concurso Edital 2016 para a Especialidade 1º ao 5º ano – Zona Urbana, possui 3 anos de serviço, com carga horária semanal de 24 horas, trabalha em uma classe de 2º ano, no Núcleo Itaqui-Bacanga.

A Tabela 28 expõe alguns dados coletados na fase inicial da entrevista.

Tabela 28 - Participantes da pesquisa

Nº	NÚCLEO	NÚMERO DE ESCOLAS	CONCURSO	ANO DE CONCLUSÃO	TEMPO DE SERVIÇO	CHS ²²	PÓS-GRADUAÇÃO	CLASSE QUE LECIONA
01	ANIL	02	2016	2010	3 anos	24h	Especialização	4º e 5º ano
			2007	2010	11 anos	24h	Especialização	3º ano
02	CENTRO	02	2007	2009	11 anos	24h	Especialização	1º ano
			2016	2015	4 anos	24h	Mestrado Educação	1º ano
03	ITAQUI-BACANGA	02	2016	2011	3 anos	24h	Especialização	2º ano
			2016	2019	3 anos	24h	Cursando Especialização	2º ano
04	TURU-BEQUIMÃO	02	2007	2008	14 anos	24h	Mestrado Ciências da Educação	4º ano
			2007	2010	15 anos	24h	Especialização	2º ano
T	04	08	-		-			

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

²² Carga horária semanal.

Diante dos dados colhidos na entrevista, apura-se que o grupo participante da pesquisa é composto por oito egressas do curso de Pedagogia Uema, na faixa etária entre 30 e 47 anos, distribuídas em oito escolas pertencentes a quatro Núcleos que formam a rede municipal de ensino, 06 correspondem a escolas polo e 02 a escolas anexo. As egressas estão distribuídas por ano de conclusão da seguinte forma: os anos de 2008, 2009, 2011, 2015 e 2019 somam juntos 05 egressas uma por ano, e o ano de 2010 soma 3 egressas. Dessa forma, apresentam o requisito de formação para o professor de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, graduação em Pedagogia Licenciatura, conforme o art. 62 da LDBEN/96: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena [...]” (Brasil, 2017b, p. 42).

Um dado importante em relação à formação das participantes é que 07 possuem pós-graduação *lato sensu* concluída, e uma está em fase de conclusão no ano de 2023. As áreas cursadas são: Psicopedagogia (3), Gestão e Supervisão Escolar (4), Psicologia Educacional (1) e Atendimento Educacional Especializado (01 concluiu e 01 está cursando). Destaca-se também que há egressas com mais de uma Especialização realizada. Quanto à pós-graduação *stricto sensu*, duas egressas possuem Mestrado uma em Educação e a outra em Ciências da Educação. Dessa forma, observa-se que a formação em cursos de especialização das egressas volta-se em sua maioria para as áreas de Gestão e Psicopedagogia, enquanto com referência à área da Educação Especial, somente 02 revelaram ter estudos em Atendimento Educacional Especializado. Em relação ao Mestrado, estão na área da Educação.

Quanto ao ano de realização do concurso, há uma distribuição igualitária do quantitativo de aprovação, sendo quatro egressas em cada ano (2007 e 2016). Verifica-se que, ao fazer a relação entre o ano de conclusão do curso e de realização do concurso, cinco egressas foram aprovadas ainda cursando a graduação, fato que incentivou a finalização do curso, conforme revelado pelas participantes MC e BA, visto já estarem ultrapassando o prazo exigido de 04 anos para concluir a graduação. Assim, constata-se que todas as participantes têm vínculo de funcionária efetiva na rede, adquirido via concurso público e todas já passaram do estágio probatório.

Em referência ao tempo de serviço, 04 docentes contam entre 11 e 15 anos (Concurso 2007) e 04 têm de 3 a 4 anos (Concurso 2016). Todas possuem carga horária de trabalho de 24 horas semanais, incluindo-se aí a hora atividade que corresponde a 1/3 dessa carga horária de trabalho destinada a atividades de planejamento na escola e formação realizada pela rede. Em relação às classes em que ministram aulas, AC tem três classes (4º e 5º) por funcionar como professora volante e ministrar aulas nos dias correspondentes a 1/3 da hora

atividade do professor regente nas referidas classes. Nas classes de 1º ano atuam duas egressas, LE e LM; na classe de 3º ano, estão MC, JG e BA, perfazendo um total de 03 egressas. Em relação ao 3º e 4º anos há uma egressa em cada turma sendo, respectivamente, CG e JM. Quanto à carga horária de trabalho corresponde ao que é estabelecido na rede de ensino e está distribuída entre atividades de sala de aula (2/3 da carga horária) e o correspondente a 1/3 para as atividades fora de sala de aula, conforme a Lei nº 11.738/2008.

5.3 Resultados e discussão: dados obtidos nas entrevistas

A entrevista semiestruturada foi composta por um roteiro composto de doze perguntas referentes ao objeto de pesquisa que envolveram as temáticas: trabalho docente; organização das tarefas cotidianas; tempo de trabalho na escola e fora da escola; condições de trabalho na escola; número de alunos por classe; alunos com deficiência e tipo da deficiência; conhecimentos sobre inclusão; implementação da política de Educação Especial inclusiva; condições de trabalho e apoio para a inclusão; e interferências das condições de trabalho no trabalho do professor .

Tomando como referência as perguntas lançadas e as respostas obtidas, os dados coletados foram organizados em três categorias de análise: *trabalho docente*, *condições de trabalho e inclusão escolar*. Dessa forma a categoria *trabalho docente* é definida como um processo de trabalho que envolve o ser humano como sujeito que atua no processo ensino-aprendizagem e não se restringe ao ato de ministrar aula e, por ser o ensino um ato complexo que possui a intenção de educar, precisa ser organizado e planejado para a concretização de sua finalidade. (Tardif; Lessard, 2007a, 2007b; Apple; Jungck, 1990; Oliveira, s/d; Oliveira, 2010).

A categoria *condições de trabalho* refere-se aos recursos físicos, materiais e humanos necessários e disponíveis na realização do trabalho do professor, dentre estes: instalações físicas da escola; recursos didáticos e materiais pedagógicos; carga horária e tempo destinado ao trabalho; organização e características das salas de aula; formação docente, tipo de contratação; e intensidade de trabalho (Apple; Jungck 1990; Oliveira, s/d; Oliveira, 2010; Hypolito, 2012).

Quanto à última categoria, *inclusão escolar*, define-se como a matrícula de alunos com deficiência na classe comum da escola regular, como direito adquirido e estabelecido na legislação vigente em nível internacional, nacional, estadual e municipal, que visa a superação da separação entre ensino regular e especial. Para tanto, o modo de organização das escolas e das classes deve ser estruturada de forma que as necessidades de aprendizagem de todos os

alunos sejam atendidas no processo ensino-aprendizagem e, para que isso ocorra, a escola deverá passar por mudanças estruturais e pedagógicas, bem como de acessibilidade física e atitudinal (Mittler, 2003; Montoan, 2006; Bueno; Meletti, 2013; Garcia, 2016; Marin; Zepone, 2012). Definidas e apresentadas as categorias de análise serão apresentados os resultados referentes a elas, obtidos por meio das respostas expressas pelas participantes nas entrevistas realizadas.

Em relação à primeira categoria, **trabalho docente**, AC definiu que “*É você estar dentro da sala de aula com o aluno, é ensinar e aprender.*”

Na concepção de **LE**,

É desenvolver uma série de habilidades. Acredito que é permitir com que eles desenvolvam essas habilidades ao mesmo tempo em que a gente vai oportunizando condições para que eles possam ficar autônomos na própria aprendizagem, o que é um desafio muito grande, principalmente quando a gente trabalha sozinha.

No entendimento de **MC**,

É aquele trabalho desenvolvido pelo profissional que é habilitado para tal. Então aquele profissional que fez minimamente o magistério e que ele vai desenvolver as suas ações ou dentro de sala de aula que é o espaço escolar ou até mesmo em outros espaços. Como tem hoje em hospitais, empresas, tem necessidade desses profissionais. [...] considero que o trabalho docente inclusive tem a questão do planejamento. Nossa profissão a gente trabalha antes, durante e tem o trabalho depois. Não é à toa que se tem a hora de planejamento que é garantido por uma lei federal.

Sob o ponto de vista de **JM**, o trabalho docente

É tudo aquilo que diz respeito a como você vai executar para outras pessoas, da forma como você vai compartilhar com outras pessoas o conhecimento. A partir do momento que você fala da docência tem a ver com doar. Doar um pouco do que aprendeu, você vai doar um pouco de você para outra pessoa e possa a partir desse conhecimento não só trocar com você novas informações, novos conhecimentos, como também a partir daquele conhecimento ela vai adquirir novas competências e habilidades importantes para desenvolver-se como ser humano, como profissional dependendo da área que leciona.

JG relata que considera esse trabalho como

O processo da gente fazer passar um conteúdo para o aluno e que ele possa compreender de uma forma mais prática. Que o professor dê essa possibilidade ao aluno, de passar esse conteúdo para o aluno de uma forma mais didática, mais dinâmica, para que ele possa absorver esses conteúdos. Ali, nesse momento, a gente vai usar diversos recursos, diversos processos na aprendizagem para facilitar essa aprendizagem dos alunos.

Por sua vez, **ML** diz que

É uma gama de trabalho bem grande, envolve várias coisas: lecionar, planejar, avaliar. Também tem as questões agora socioemocionais, saber lidar com as dificuldades que aparecem no meio do caminho, o trabalho com a família. Tudo isso eu acho que engloba o trabalho docente.

Para **CG** *“A docência é o exercício do saber, levar o conhecimento para os alunos e na fase que a gente está das séries iniciais, o foco na alfabetização, no desenvolvimento das habilidades das crianças, é nesse sentido.”* E, concluindo, **BA** revela que *“Envolve a prática do professor, né, é em prol do processo ensino-aprendizagem do aluno.”*

Apura-se com as respostas dadas pelas participantes que o entendimento que tem sobre trabalho docente refere-se às atividades pedagógicas realizadas em sala de aula. Contudo, embora essa seja a atividade principal, o trabalho docente não se resume ao ensino, envolve outros fatores que precisam ser considerados na realização desse trabalho pelos professores, tais como serão abordadas na sequência das respostas oriundas dos questionamentos feitos às participantes.

Ao serem questionadas sobre a organização das tarefas cotidianas, o tempo de trabalho na escola e se este é suficiente, todas relataram que sua carga de trabalho semanal é de 24 horas semanais, distribuídas entre as atividades de sala de aula, correspondendo a 2/3, sendo 1/3 destinado a hora atividade, na rede denominada de planejamento, comumente abreviada em *dia do PL*, conforme determinado na Lei nº 11.738/ 2008, em seu art. 2º, parágrafo 4º: *“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, 2008b).

As participantes afirmaram que esse percentual é obedecido, sendo 16 horas em sala de aula e 8 horas destinadas ao planejamento, formação e outras atividades que se fizerem necessárias. Estas 8 horas envolvem um dos dias da semana, de segunda a sexta, a ser definido pela escola/professora, sendo complementadas pelo dia de sábado que é remunerado, conforme afirmaram **MC** e **BA**. As demais mencionaram o sábado, mas não ficou claro se elas têm a compreensão de que o dia de sábado faz parte da carga horária semanal, como fechamento da soma das 24 horas.

Essa definição e distribuição da carga horária do professor da rede municipal de São Luís já estava disposto na Lei nº 4.749, de 03 de janeiro de 2007, na Seção IV – Da Jornada de Trabalho, em seu art. 25, referente à jornada de trabalho dos Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - Professor de 1ª a 4ª série: 24 (vinte e quatro) horas semanais; [...];

§ 1º Todo Profissional do Magistério em atividade de docência terá direito a horas-atividade, à razão de 20% (vinte por cento) da respectiva carga horária semanal.

§ 2º As horas-atividade constituem parte do trabalho escolar, devendo ser realizadas na forma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira.

§ 3º Em hipótese alguma a carga horária semanal de Profissionais do Magistério excederá a 40 (quarenta) horas semanais. (São Luís, 2007).

Em relação às tarefas que realizam nesse tempo na escola mencionaram: ministrar aulas e realizar planejamento semanal ou quinzenal de acordo com a determinação da escola. A escola determina também se o planejamento será coletivo ou individual. A maioria das participantes informou ser de forma coletiva, somente **AC** e **BA** não fizeram menção sobre a forma como ocorre o planejamento, embora na fala de **BA** em suas respostas, tenha ficado claro que faz a sua organização de forma individual.

Foi mencionado por **LE**, **MC**, **JM** e **JG** que o planejamento que ocorre na rede, de acordo com o ano que a professora leciona, se desenvolve em função de um projeto referente à alfabetização que está sendo realizado na rede como forma de promover a alfabetização das crianças que não conseguiram ainda alcançar esse nível. Problema esse agravado em decorrência do período de pandemia que afetou fortemente o desenvolvimento da habilidade de leitura, visto não terem cursado em sua integridade os anos em que esse processo deve ocorrer. Diante desse propósito, ficou evidenciado que a rotina de trabalho das professoras divide-se entre planejamento e elaboração de recursos; na sala de aula, é destinado ao processo de alfabetização e à ministração dos conteúdos referentes ao ano em que os alunos estão matriculados.

Ao serem perguntadas se esse tempo de trabalho de 24 horas semanais é suficiente para a realização das tarefas referentes ao trabalho docente, todas afirmaram que não. **AC**, por trabalhar em três turmas diferentes e por ser professora volante, substitui as professoras de sua escola no dia do PL delas, disse que: “[...] me divido nas três salas cada dia em uma sala. Não é suficiente, acaba sendo muito corrido por estar cada dia em uma sala e é complicado por estar em três salas, saber se realmente está na sala certa.” Segundo **LE**, “Não. Sempre fica faltando, a impressão que a gente tem é que sempre fica faltando”. Do mesmo modo, **MC** afirma que “O tempo de trabalho dedicado não é suficiente, não se consegue fazer tudo.”

Em sua fala, **JM** esclarece que

A carga horária não é suficiente, embora a gente tenha um terço da carga horária para organizar as atividades, em casa, pois a escola não tem estrutura para organizar as suas atividades. Na maioria das vezes, você está participando de uma formação ou a própria escola chama para resolver

demandas do projeto que precisa ser desenvolvido, ou a Semed manda alguma demanda.

Quanto a **JC**, ao relatar sobre a sua carga horária de trabalho, disse: *“Acredito que não. Algumas vezes o tempo não é suficiente para atender as demandas do dia.”*

ML complementa com sua opinião:

Nem a metade . Porque tem o dia de planejamento oficialmente, mas eu acho ele improdutivo, porque na escola a gente tem que esperar o companheiro. Aí espera a coordenadora chegar. Aí vem um fala uma coisa, vem outra. Aí as quatro horas que era pra ser o planejamento, pra mim, não são produtivas.

Nesse mesmo sentido, **CG** afirma que

Não é não. Não é, porque quando o professor adentra a sala de aula a dedicação total é com os estudantes, com as crianças. E esse um dia de PL que a gente tem, ele não é suficiente. Porque, às vezes, a gente se encontra mais de uma vez na semana para decidir outras situações.

Concluindo, **BA** assegura também que

Não é não. A gente tem o dia do PL justamente para planejar. Só que geralmente no dia do planejamento, ultimamente, está tendo muitas formações. Aí acaba comprometendo o nosso planejamento, mas a gente aí tem o sábado que também conta como dia letivo, é remunerado.

Diante das falas das participantes, constata-se que o tempo destinado ao trabalho docente estabelecido pela rede de ensino de 24 horas semanais, envolvendo as horas destinadas à ministração das aulas, planejamento, formações e outras atividades, não é suficiente para que as professoras possam executar as suas tarefas, devido ao montante de tarefas a elas demandadas. Com isso, pela complexidade do trabalho que realizam e das atividades que o trabalho docente requer nos anos iniciais, diante da carga de trabalho a que estão expostos, as professoras precisam dispor de mais tempo para o trabalho, o que requer aumento de sua jornada de trabalho e, conseqüentemente, de trabalho não remunerado (Assunção; Oliveira, 2009; Dal Rosso, 2008; Hypolito, 2012).

Ao serem questionadas sobre quais alternativas buscam para suprir esse tempo que não é suficiente, todas afirmaram que esse tempo de trabalho é complementado em casa no contraturno e/ou final de semana. Interrogou-se também quanto tempo é usado fora das suas 24 horas de trabalho e sobre isso se pronunciaram.

AC disse *“Trago as atividades para casa, algumas que deveriam ser na escola para que, no outro dia, possa otimizar. Tempo indefinido, não tem como medir, mas geralmente uma hora a mais do dia – uma hora diária e cinco horas semanais.”* O mesmo ocorre com **LE**

que disse *“Leva trabalho para casa, final de semana, à noite. Tento não, em nome da saúde mental, reduzir. Pelo menos uma passa, finalizando as atividades todos os dias de segunda a sexta.”* No dizer de **MC**, o tempo não é suficiente pois, não consegue fazer tudo. Muitas vezes o tempo que vai utilizar é o final de semana para realizar o que não é possível nos dias da semana. Diante disso, geralmente, busca fazer o planejamento quinzenal e relatou *“Uso todos os domingos para deixar as atividades pré-selecionadas, em torno de 4 a 5 h.”*

Ao ser inquirida, **JM** revelou que a alternativa *“É usar o final de semana ou o tempo vago. Levar trabalho para casa o professor acaba pegando um pouquinho da sua vidinha que não é contabilizada para nós, não recebemos como adicional.”* E quanto ao tempo que é usado fora da escola, disse: *“se for somar diário, umas 4h. Se somar semanais passa da carga horária semanal de trabalho, todo dia tem uma atividade para ser feita para atender as necessidades dos alunos.”*

No caso de **JG**, ela relatou:

Não sei calcular, todos os dias eu faço o planejamento, mas no dia eu olho as anotações. Uns horários da manhã que uso todos os dias na semana. Os finais de semana que tem que a gente tem que ficar alimentando o sistema porque tem, a gente tem que lançar tudo no sistema notas, faltas, presenças, os conteúdos trabalhados no dia, então isso nem sempre dá para fazer na escola no horário de trabalho. Geralmente, compromete o final de semana ou a manhã que é no contraturno.

Já **ML** exteriorizou que, como alternativa para suprir o tempo a mais que o trabalho requer, *“Eu faço na tarde de sábado e na semana tiro um dia. Mais oito horas por semana é usada. Busco as atividades que usa tecnologias e auxílio as demais professoras que não dominam. Demanda tempo e material.”*

A alternativa utilizada por **CG** é

Planeja no contraturno por conta própria. Decisão da gente mesmo para poder se organizar e fazer o trabalho com eficiência. Em torno de 4h de planejamento em grupo, terminado esse momento tem o individual para selecionar as atividades, montar preparar, recursos para trabalhar com as crianças. Acaba demandando muito tempo. A gente até brinca, a gente está trabalhando de graça para a prefeitura.

Não ocorre diferente para **BA** que afirma: *“Às vezes uso o domingo para planejar, fazer rotina, para fazer recurso. Acho que uso umas seis horas a mais.”*

Verifica-se que todas afirmaram complementar a carga horária de trabalho em casa, quer utilizando as oito horas destinadas ao planejamento, as atividades fora de sala de aula, denominadas de PL. Contudo, por esse tempo não ser suficiente, utilizam-se do contraturno de

trabalho e do final de semana, o que demonstra haver uma intensidade de trabalho ao docente de 1º a 5º ano que impulsiona as professoras a estender suas horas de trabalho para além do que lhe é assegurado por lei, e isto incide sobre as horas de trabalho não remunerado.

Ao serem interrogadas sobre a *condições de trabalho docente* ofertadas aos professores para realização de seu trabalho cotidiano, as participantes elencaram algumas objeções, o que compromete a realização a contento das atividades destinadas e exigidas conforme, anteriormente, foram mencionadas por algumas das entrevistadas. Dessa forma, a partir das contestações das participantes da pesquisa, as condições de trabalho foram analisadas como sendo precárias, o que é comprovado por suas falas.

Na concepção de **AC**,

As condições materiais são precárias. Não tem material pedagógico nenhum. Por exemplo, a xerox não funciona, não tem livro suficiente para todos os alunos, não tem material pedagógico, não tem cartolina, não tem uma guache. Tudo que quiser fazer de extra você tem que arcar com as despesas. As condições físicas das salas de aulas também são péssimas. A escola que estou [...] sem ventilação, muito quente, quando chove só Jesus na causa. Está numa condição bem precária. As condições, no geral, são precárias.

Sobre essa questão, **LE** relatou:

Eu acho assim: tem muita propaganda. Porém a gente no dia a dia na escola continua esbarrando em muitas questões. Posso me considerar privilegiada. Por outro lado, minha escola recebeu ar condicionado, deu uma melhorada. Mas, assim, eu não tenho armário, outro dia que recebi uma mesa e, às vezes, tinha que apoiar as coisas na perna, pois era uma cadeira sem braço. Condições mesmo nunca me acostumei, [...], até hoje tem um pouco de resistência e sempre comento com as colegas, por que o sindicato ainda não foi mais atuante nesse sentido para exigir a segunda professora de primeiro ao quinto ano. O número de alunos chega a trinta e cinco por classe, e é muito desgastante essa rotina de ser sozinha e sinto falta de uma pessoa com quem dividir essa rotina. Porém são questões que não se conseguem em relação ao pedagógico. [...] Tem a proposta de controle da classe para não perder o foco e são muitas crianças mais dependentes que chegam com as questões psicomotoras pouco desenvolvidas. São todas essas questões. Eu sinto falta de uma segunda professora para trabalhar no sentido de dar mais assistência.

Na contribuição de **MC**,

As condições da rede de São Luís, por ser uma escola polo eu não tenho uma estrutura física ruim, mas não tenho uma ideal. Tenho uma sala de aula ampla, porém muito quente, os aparelhos de ar condicionado não estão funcionando. A questão do material, a gente nunca tem o material disponível. Tem uma máquina de xerox que nunca está disponível para o professor. Para fazer a cópia das atividades, eu acabo tendo que usar a minha própria impressora. Em relação ao programa que a rede está oferecendo tem um material estruturado, mas as professoras não estão recebendo esse material.

Planejamento na escola, houve mudança recente de gestão no ano passado e aí, falta uma coordenadora pedagógica, e a outra estava já há doze anos, a diretora acumulava as duas funções. A gestora atual tem dificuldade de entender que o pedagógico faz parte de sua função.

Na percepção de **JM**,

As estruturais nesses últimos quatro anos melhoraram, sala climatizada, ampla e com vinte e três alunos em sala se consegue trabalhar de forma bem confortável. Porém, quanto às questões pedagógicas é muito a desejar. Primeiro, porque por ser anexo, dificilmente você tem um diretor. Acaba que o coordenador toma para si todas as delegações do diretor e tenta executar, porque não é possível, fica sobrecarregado. As informações chegam muito rápido, e as datas estão muito próximas e você acaba tendo muito pouco tempo para se organizar. Nessa pressão de você ter pouco tempo para se organizar, você já ter a sua demanda de sala de aula, você já usa parte do seu final de semana e das horas vagas, você se vendo encaixar mais um projeto, mais um, é desgastante. Acaba sendo bem desgastante a gente já chega assim no finalzinho do ano bem cansado.

No entender de **JG**,

Até agora foi esse Chromebook²³, de resto não deu condição nenhuma. As salas de aula na minha escola têm ventilador, fizeram reforma, tudo bem. Colocaram forro, aquele forro de PVC, esquentou muito a sala, a sala fica muito abafada e no mês de maio o ar está muito quente. A sala de aula fica mais quente ainda. As salas são cheias [...], a gente fica muito sobrecarregada com a quantidade de alunos para fazer a alfabetização. A sala é quente e os alunos se agitam e você não consegue passar aquilo que gostaria de passar. Quando a gente se vê cobrada a gente vê que não tem o suporte, porque eles só cobram, mas não dão para a gente o suporte.

Em relação à questão das condições de trabalho, **ML** salientou que,

Pro tanto de cobrança, as condições de trabalho são péssimas. É bem difícil, é muito desgastante. Primeiro, porque as turmas são muito cheias. [...] As salas são pequenas, muitas delas são quentes. É muito aluno com níveis de aprendizagem totalmente diferentes. Também entra a questão de crianças com deficiência que não têm suporte nenhum dentro da sala. Tudo isso vai sendo um bolo, e a gente tem de tentar dar conta, mas, às vezes, é impossível.

CG declarou que

Às vezes, a escola disponibiliza pra gente é a questão de cartolina, papel A4, isso a gente recebe, outras coisas não têm. A parte estrutural, essa semana mesmo, eu estava chamando pela décima vez a atenção da direção da escola, a gente sabe que não é culpa da diretora, a questão da iluminação da sala de aula, que já tinham três lâmpadas queimadas, isso prejudica a vista das crianças, isso não é legal. Teve um dia que tive que abrir todas as janelas,

²³ É um aparelho doado aos professores pela rede municipal de São Luís que se enquadra num tipo de computador e permite realizar tarefas de modo mais rápido e fácil.

tem o ar condicionado, mas fechada sem iluminação não adianta, a sala fechada sem iluminação. Eu acho que ela mesmo comprou, eu não perguntei, mas acho que foi. A precariedade é por não fazer a manutenção.

Em sua resposta **BA** enfatizou que,

Particularmente, de acordo com a minha realidade, as condições não são adequadas, não são favoráveis e é bem complicado dar aula mediante essas condições, né, mas só que a gente acaba se virando, se adequando. Ah, também conta a sala. Além da sala ser superlotada, é o calor, minha sala molha demais. A escola como um todo não tem uma biblioteca adequada, não tem uma sala de professores, não tem um pátio para os alunos terem um horário de brincar, não tem quadra, falta muita coisa. Está faltando tudo. Eu acho que é uma coisa mais geral da rede.

Ao serem questionadas sobre como agem na ausência das condições de trabalho necessárias, as participantes fizeram muito referência à falta de materiais didáticos e pedagógicos e, ao inquiri-las sobre as alternativas que buscam, o retorno dado por elas foi de que arcam com os materiais quando estes são necessários. Isso foi dito por 06 participantes e, dentre elas, 05 disseram que arcam com as despesas para poder executar o que se propõem. Duas delas, **AC** e **LE**, em suas falas não fizeram menção a essas questões, deixaram subentendido. Sendo assim, foi colhido as alternativas usadas para a solução do problema em foco.

MC esclareceu que

Material próprio é levado. Se precisar de uma caixa de som tem que levar, se precisar de um microfone, da mesma forma. Falta disponibilidade de outros profissionais para dar apoio ao professor nas atividades diversificadas e isso desestimula o professor. E o professor acaba se responsabilizando para não deixar que as atividades não aconteçam, embora diga que não fará mais.

Diante da situação vivenciada por **JM**, ela assim se pronunciou:

Praticamente, eu tento usar material reciclável. Eu não tenho kits de recursos pedagógicos, não recebi até agora. A Secretaria disponibiliza o material, mas vai para o polo e quando chega ao anexo é bem pouco. E quando rateia para as salas que ali estão, se ficar com um kit é muito. Mas demora muito para você ter novamente a reposição desse material. Infelizmente, você tem que tirar do seu bolso (risos). Você vai sempre acabar comprando, mesmo que seja com material reciclável tem de ter algum material que você precisa comprar para realizar a tarefa. Quando não constrói tem que imprimir, exemplo xerox, folhas auxiliares, você tem que desembolsar recursos próprios.

A questão levantada por **JG** é a de que

A gente tem as formações, mas não tem o material para aplicar, formação do projeto para alfabetização dos alunos e o material nunca chegou nas mãos dos professores e não dão o suporte. Porque que o professor tem que pagar do seu bolso o material que a própria Semed deveria entregar? E diz que nem em licitação está. Mas o material nunca chegou à escola. A formação fica sem sentido por não ter o material para aplicar as atividades. A gente tenta dar o melhor. A gente tira o dinheiro do bolso para fazer os recurso, a gente vai criando, a escola não tem material. Às vezes não tem o toner ou não tem o papel para xerox, quem quer, tem que pagar. Quando não dá para imprimir as atividades fora do livro didático, a gente coloca no quadro e eles copiam para poder fazer a tarefa.

ML sobre a questão levantada emitiu que

É um malabarismo bem grande, porque foi a profissão... não sei nem dizer... que escolhi. Acho que nessa profissão eu assumi um compromisso comigo e com a sociedade, quando assinei aquele termo de posse. Eu tenho muito isso comigo, de um compromisso assinado que eu tenho essa responsabilidade de cumprir o meu trabalho, nem sempre sai a contento. Eu me avalio que nem sempre sai a contento, mas são as condições que eu tenho. Eu tento me equilibrar da maneira que dá, às vezes dá certo às vezes também não dá, por muitas das vezes questões estruturais e também de suporte humano que a gente não tem apoio. Aí também é difícil pra um professor com crianças tão pequenas, esses de primeiro e segundo ano.

Isso é vivenciado por **CG** e, por “*Não ter as condições, sai do bolso das professoras ou da direção.*” A mesma situação também é expressa por **BA**: “*Qualquer material, na minha escola nunca tem material pra nada, pra tudo eu tenho que mexer na minha condição financeira para poder fazer uma coisa diferenciada para meus alunos.*”

Diante do exposto, as participantes foram inquiridas sobre como se sentiam em relação à situação que vivenciam cotidianamente na escola e expressaram o sentimento que experimentam quando analisam essa situação. Sendo assim, obtiveram-se os retornos que serão elencados na sequência. **AC** revela que “*É a questão desagradável de ser professor, por eu achar que esse trabalho de casa acaba angustiando um pouco a gente, a gente traz muito trabalho para casa me sinto muito angustiante.*” **LE** ressalta que “*Meio já me acostumei, hoje estou só com um turno, mas já foi mais cansativo, agora posso dizer que estou mais tranquila, tento evitar o final de semana, pensando na saúde mental.*” **MC** diz se sentir “*Cansada, (risos), contando os dias para as férias. Eu sinto se eu não fizer, eu sinto que não estou preparada, não tem como passar quatro ou cinco horas na escola sem estar preparada.*”

Isso é sentido também por **CG**, quando confessa:

Eu me sinto cansada de fazer isso, porque se eu estivesse trabalhando à tarde em outra escola, teria que fazer à noite. Porque a gente tem que decidir no grupo, são coisas que tem que decidir no grupo. A gente gosta de trabalhar junto, porque a gente sente assim que tem... não é que tenha mais qualidade,

mas tem mais interação, a gente não se sente só no trabalho pedagógico. Isso agrega mais conhecimento no nosso trabalho.

Por seu lado, **JG** ressalta que

*É tão **chato**, dão um planejamento de um dia, mas não é suficiente. Deram um Chromebook, mas não se conseguia usar porque não tinha wi-fi. Agora tem wi-fi, mas o sinal não chega na minha sala. Então para usar o aparelho tenho que usar a minha internet e, com isso, eu faço em casa. Me sinto **sobrecarregada**, a gente se sente sobrecarregada também, tem que dar conta do conteúdo. A própria Semed cobra resultados, ela faz avaliações, foram três avaliações diagnósticas. Tem que fazer e dar aulas, é muita coisa para ser feita para que os alunos avancem. É muito grande essa sobrecarga.*

E **ML** em sua reflexão disse:

*A gente se sente **explorada**, porque as cobranças, a cada dia que passa, são maiores e o reconhecimento é menor. Assim, diziam para mim que a educação pública era mais fácil, mas eu não vejo por esse sentido. Eu já trabalhei numa escola da zona rural e agora uma escola do Centro, então vejo a demanda de trabalho cada vez mais aumentando. Essas avaliações de larga escala, elas são massacrantes para o professor porque jogam na costa da gente uma responsabilidade que não é só nossa. E, assim como eu sou dedicada, eu acabo, às vezes, tomando uma responsabilidade que não é só minha, que é um conjunto para se ter resultado. E essa é a briga, porque quando a turma vai bem o professor foi bom, quando a turma vai mal o professor é um péssimo professor. Isso aí é completamente errado. Essa questão da aprendizagem não depende só do professor. A gente é importante nesse processo, mas não é só responsabilidade nossa.*

No olhar de **JM** “É, extremamente, **desgastante** (risos) por viver num dilema entre a vida de trabalho e a pessoal.” Enquanto sob a ótica de **BA** é se sentir “**Exausta**, cansativo demais. Ainda mais quando tem aluno especial que eu tenho que fazer adequações na minha rotina, no meu planejamento, fazer recurso para os alunos especiais, então é complicado.”

Em relação à organização e características das turmas foi evidenciado pelas participantes o cenário que será destacado a partir das explicações feitas por ela. Assim sendo, **AC**, professora volante, possui três turmas, possui três alunos com deficiência distribuídos em duas de suas turmas, sendo que em classe há 01 aluno com deficiência, 02 frequentam outra sala, e em uma sala não há aluno com deficiência. Quando perguntada sobre o número de alunos com deficiência aceito por sala de aula, respondeu:

Eu acho que aí não tem um número aceito não. Geralmente, como a escola tem mais de uma turma da mesma série, a direção tem que igualar esses alunos pelas turmas. Nunca vi mais de dois, acho que é por essa questão que tenta equiparar para não colocar muitos alunos, mas nunca ouvi ninguém falar sobre isso.

Quanto ao número total de alunos matriculados disse que o aceitável são 26, norma que, até agora, vem sendo cumprida. E não há redução do número de alunos caso haja alunos com deficiência matriculados.

Quanto a essa questão, **LE** informou que na lista de frequência há dois alunos com autismo. Segundo ela,

Uma pediu transferência e o outro a mãe diz, tem essa questão “a mãe diz”, não tem laudo. Há dúvida que não seja, então não tem esse acompanhamento. Também as mães não levam as crianças ao pediatra, né? A gente em reunião a gente tenta, tenta conversar com elas no sentido que é importante porque a gente observa algumas coisas no desenvolvimento das crianças, em específico nesses casos que se diferenciam dos demais.

E quanto ao quantitativo de alunos com deficiência em sala, **LE** disse:

Não, não tem limite. Eu desconheço se tem uma determinação, porque eles vão matriculando. Pois é. Quando chegam com o laudo e já tem dois em sala é distribuído para outra turma que não tenha, mas tem muitos que não têm laudo e vão matriculando. Acontece de ter mais de dois alunos por classe em todos os anos. O limite de alunos por classe é vinte e cinco alunos no primeiro ano, independentemente de ter algum tipo de deficiência ou não, sendo que teve ano antes de 2020 de ter vinte e nove alunos. Não há diminuição do número de alunos pelo fato de ter aluno com deficiência matriculado. O cumprimento do limite de vinte e cinco alunos deu-se a partir de 2020.

No caso de **MC**, ela possui “um aluno com deficiência física, ele usa um andador (disponibilizado pelo município).” Disse não ter conhecimento de alguma orientação de quantos alunos devem ter uma sala de aula no nível de ensino que trabalha e que “a gente comenta muito nos corredores que seria no máximo cinco, não sei se é de fato essa quantidade.” Relatou ainda que o máximo de alunos com deficiência que teve foram três. Sua turma hoje tem o total de 23 alunos e não há redução do número de alunos caso tenha aluno com deficiência. A redução só ocorre se não houver matrícula. Revelou que a redução que ocorreu foi solicitada pelas professoras da escola à direção para poder atender ao fechamento do processo de alfabetização. Ressaltou que o aceitável por sala são 25 alunos para o segundo ano, mas esse acordo nem sempre é cumprido e não soube especificar se tem algum documento na rede que regulamente a questão.

Quanto a **JM**, revelou que tem alunos com deficiência, sendo um com autismo (suporte um) e suspeita de dois com TDAH²⁴. Segundo ela informou, os pais ainda estão buscando especialistas para fazer o diagnóstico e, se confirmado, ficará com 3 alunos. Disse ainda que “já ouviu falar, lá como é anexo, que seriam até três por sala com cuidador. Já vi

²⁴ Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

um ou dois, mas não superou, se acontecer o coordenador já tenta redistribuir para não sobrecarregar o professor.”

Em relação à quantidade de alunos por classe, **JM** revelou que desconhece a existência de alguma determinação sobre isso na rede. E disse que

Na sala de aula o máximo é de trinta alunos. Já cheguei a trabalhar com trinta e cinco, esse número é a tolerância, acima disso eles não deixam mais. Não matriculam até porque não tem espaço na sala de aula e cadeiras suficientes, as salas comportam até trinta e cinco alunos. Está confortável esse ano por estar com vinte e três alunos. É cumprido o número de alunos por sala em função do espaço não comportar mais de trinta e cinco alunos na classe.

De acordo com o relato de **JG**, em sua turma há “*um autista, mas tem turma com três.*” Disse não saber se há alguma determinação de quantos alunos com deficiência devem ter em cada turma acrescentou que, “*se tiver não tenho conhecimento.*” Quanto a quantidade de alunos para compor uma turma, disse que “*Tem uma medida por metro quadrado, eu não lembro e não sei dizer. Mas assim como a escola, a Semed, às vezes, obriga a colocar mais alunos e diz que não pode ter menos de vinte e quatro alunos em sala*”. Sobre a redução do número de alunos revelou “*Eu nunca procurei saber sobre a redução.*”

Conforme **ML**, na realidade da sua classe há dois casos: “*um aluno diagnosticado com TEA²⁵, e tem uma que não fala, ninguém sabe o ela tem, a família não procura a secretaria.*” Quanto ao número de alunos com deficiência em classe, afirmou: “*Quantos quiserem botar. Ano passado eu tinha quatro, e um deles era autista severo.*” Em relação ao número total de alunos aceitável por classe, revelou que

O que eu ouço falar - não sei se tem um documento, mas não chega ao professor - que são no mínimo, trinta e cinco, de primeiro a quinto ano. Na escola é feito um mapeamento, é feito pelo tamanho da sala. Acho que a minha sala é pequena e fiquei com vinte e três.

A participante **CG** possui uma criança autista e outras crianças sem laudo, apenas suspeita. Sobre o número aceitável de crianças com deficiência por sala declarou: “*Lá na escola não, porque tem professora que tem um, outras tem dois e até três.*” Em relação ao número geral de alunos por sala relatou que “*As salas de aula são numerosas, hoje estou com trinta e cinco alunos. Antes tinha um documento na gestão anterior que dizia que era até trinta alunos até, na época isso foi cumprido. Acho que foi jogado no mato, hoje é trinta e cinco, trinta e seis.*”

²⁵ Transtorno Espectro do Autismo.

Ao ser indagada sobre a redução do total de alunos se há algum com deficiência na classe, foi enfática:

Nunca vi. A minha colega ela briga, porque está com duas ou três crianças na sala dela, ela tem um pouco menos porque botou o pé na parede, porque ela disse que não ia ter condição de trabalhar. Não existe, eu desconheço que tenha uma norma.

Por fim, **BA** informou que

Com laudo eu tenho dois. Agora em investigação tem outros. Um com autismo e um com TDAH. Os outros em processo de identificação, eu já pedi para os pais, né? No caso eu não posso laudar eles, eu somente sugeri aos pais procurar o profissional adequado.

E quanto ao número de alunos com deficiência aceitável por classe informou que “Na nossa escola, por lei, segundo eu ouvi falar, são dois alunos no máximo. Só que a realidade é bem diferente. Tem sala que tem até quatro alunos. Na rede, de ter norma, tem. Só que eles vão colocando e acabam não fazendo, de fato, pois no máximo seriam dois.” Em referência ao número geral de alunos por turma disse que

São vinte e cinco, mas não é cumprido. Na minha turma tem vinte e sete, quando tem aluno com deficiência não diminui, ultrapassou. Só que a escola não segue à risca o que a lei propõe. A orientação que eles dizem, conforme a Semed, é que tem que aceitar o aluno. Não é cumprido.

Verifica-se com os dados coletados que não há uma padronização na rede em termos da organização das classes no que se refere aos critérios do número total de alunos, matrícula de alunos com deficiência por classe comum e nem em referência à diminuição de alunos por classe. Ao fazer uma busca para identificar se havia na legislação brasileira algo que regulamentasse o número de alunos por classe nos diversos níveis de ensino, constatei a existência do Projeto de Lei - PL 4721/2012 apresentado pelo senador Humberto Costa (PT - PE) à Câmara dos Deputados. Obteve aprovação na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados com parecer favorável da então deputada federal Alice Portugal (PC do B -BA) em 2015. Após os trâmites legais foi comunicado o arquivamento do PL em 23 de abril de 2022. O objeto do PL era fixar o máximo de 25 alunos nas classes da Pré-Escola e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, correspondentes ao período do processo de alfabetização das crianças, e nos demais anos da Educação Básica seria de 35 anos alunos por turma, visando assim alterar o parágrafo único do art. 25 da LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 2012).

O referido artigo da LDBEN/96 determina que

[...] Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. **Parágrafo único.** Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo. (Brasil, 2017b, p. 19).

Com a aprovação do PL o parágrafo único passaria a vigorar com a seguinte redação

[...] Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetros para atendimento do disposto no caput deste artigo, assegurado que o número máximo de alunos por turma não exceda a: I – 25 (vinte e cinco), na pré-escola e nos 2 (dois) anos iniciais do ensino fundamental; II – 35 (trinta e cinco), nos anos subsequentes do ensino fundamental e no ensino médio.” (NR). (Brasil, 2012).

Provavelmente, algumas das participantes que mencionaram a lei, referiam-se apenas a esse projeto de lei, considerando que na legislação municipal, na busca realizada, não foi encontrado registro de alguma determinação que refere o quantitativo de alunos por classes de 1º a 5º ano.

Os aspectos apontados acima sobre as condições de trabalho docente interferem grandemente na realização das atividades do professor. Os dados demonstraram que há uma carga horária extra de trabalho não remunerado que ocorre fora do horário e do ambiente de trabalho do professor, sendo realizado no contraturno, ocupando o tempo de outros afazeres de sua vida pessoal. Além disso, as condições de trabalho desfavoráveis, tanto em termos de espaço físico e estrutural da escola, quanto a sua organização e a falta de material e apoio na efetivação do processo ensino-aprendizagem, ponto central do trabalho docente, comprometem os resultados desejados e esperados pelas professoras entrevistadas.

Diante do que foi revelado pelas participantes da pesquisa no exercício da docência, um ponto crítico apresentado por elas em relação ao trabalho do professor de 1º a 5º ano é a falta de condições materiais necessárias para a concretização das atividades próprias desse nível de ensino, dentre elas, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita que requer recursos didáticos e materiais pedagógicos apropriados para que o professor possa responder de maneira minimamente satisfatória aos objetivos, uma vez que isso corresponde ao seu trabalho. E o mais agravante de tudo isso é que o professor, para corresponder ao que se espera dele, tenha que desembolsar recursos referentes a parte do seu salário para suprir algumas deficiências presentes na rede, em relação à oferta de material e condições de trabalho.

Vê-se que, diante dos sentimentos revelados pelas participantes em relação ao trabalho nos primeiros anos do Ensino Fundamental, recai sobre as professoras um conjunto de

tarefas que, dentro do tempo estabelecido para sua realização, não é possível de ser feito. Com isso, é preciso utilizar de um tempo a mais de sua vida diária para suprir o que lhe é demandado para poder corresponder ao que a função exige. Assim, há o comprometimento da sua vida pessoal e, conseqüentemente, tudo isso faz com que o trabalho docente, nesse nível de ensino, seja expresso por quatro delas como sendo *desagradável, angustiante, desgastante e chato* e, com isso, sentem-se *sobrecarregada, explorada, cansada, exausta*, como cinco delas expressaram. E há quem se refira à situação como *já me acostumei*, dito por **LE** que já possui 11 anos de trabalho. Não obstante a docente embora use essa expressão de conformismo, ela aponta uma série de questões que precisam ser melhoradas.

Assim sendo, a carga horária excessiva de trabalho, a ausência de condições de trabalho condizentes à natureza do ensino de 1º a 5º ano e os sentimentos demonstrados pelas participantes são características da intensidade de trabalho, definida por Dal Rosso (2008, p. 23) como

[...] trabalhar mais densamente, [...] um engajamento superior [...]. Resultarão desse envolvimento superior [...] um desgaste também maior, uma fadiga mais acentuada e correspondentes efeitos pessoais nos campos fisiológico, mental, emocional e relacional. Em suma, para a obtenção de mais ou melhores resultados, em qualquer situação de trabalho que seja, dentro das restrições estabelecidas, o grau de intensidade deverá ser superior em alguma medida. Intensidade são aquelas condições de trabalho que determinam o grau de envolvimento do trabalhador, seu empenho, seu consumo de energia pessoal, seu esforço desenvolvido para dar conta das tarefas.

Por fim, apresenta-se a categoria *inclusão escolar* com as considerações feitas pelas participantes, mediante as perguntas feitas na realização da pesquisa. Nesse ponto, foram abordadas a concepção de inclusão, a formação, a implementação da política de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva e as condições de trabalho docente, entre outros aspectos.

Em relação à concepção que as participantes têm sobre inclusão escolar, **AC** inicia com as seguintes considerações: “*Eu acho que é uma rede tanto da família, principalmente da escola, com apoio ao professor da sala comum e a comunicação com o professor da sala de recurso - quando houver - para não ficar isolado cada um trabalhando uma coisa.*” De acordo com **LE**, seria “*atender essa criança com esse perfil de demandas de necessidades educativas especiais de uma forma, digamos satisfatória, para que ela tenha condições de aprender dentro das limitações dela.*”

Já **MC** amplia a compreensão sobre inclusão escolar, ao dizer que

Independente do aluno ter deficiência ou não, é todo mundo se sentir pertencente, ainda mais numa escola pública. Falar de inclusão é falar de pertencimento. Todo mundo se sentir uma peça fundamental daquele lugar onde ele está. Imagino que quando a gente conseguir, inclusive das crianças que têm maiores dificuldades se sentirem pertencentes dos espaços, a gente vai conseguir maiores avanços.

Enquanto, na visão de **JM**, “É o aluno em sala aula interagindo com os outros alunos, trocando conhecimentos com eles, pra mim isso seria o essencial que o aluno precisa ter.” Na sequência, **JG** aponta que a inclusão escolar ocorre

Quando você coloca um aluno dentro de sala de aula que ele tem uma necessidade específica, você tem que desenvolver essas necessidades desse aluno. Quando eu dou esse suporte, quando eu faço que com que esse aluno desenvolva, que eu crio as estratégias para esse aluno se desenvolver, então eu acredito que eu estou incluindo ele na sala de aula, junto com os outros, sem discriminar por ele ter uma deficiência, uma condição diferente. Acredito que é tratar com igualdade como os outros. Porque a capacidade dele, ele vai aprender com uma dificuldade maior, mas ele tem a capacidade de aprender.

Na visão de **ML**, a inclusão

É ter um olhar individualizado. A gente está lá todo mundo junto, mas é eu perceber cada indivíduo único do jeito que ele é e poder assim, de uma forma ou de outra, que todas aprendam, mas dentro da sua especificidade. Está todo mundo junto, todo mundo lá misturado. Só que cada um vai conseguir aprender de uma forma diferente, e a inclusão seria que todos ali conseguissem, independente de deficiência ou não. A escola ela é excludente não só para as crianças que têm deficiência, mas também para aqueles que não conseguem aprender na idade certa, vão ficar à margem. Ao chegar ao quinto ano, não saber ler, está excluído. E a inclusão é para todos.

Sob o ponto de vista de **CG**,

A inclusão é a participação daquele aluno no ambiente escolar onde ele se sinta integrado, igual, que não se sinta indiferente só porque ele tem uma dificuldade que é dele, mas que não interfere, que não... ou que não... não é a palavra interfere... que não permite que ele faça parte dele, é dele também, é aceitar as diferenças. Todo mundo, de alguma forma, tem alguma coisa que é diferente. Ele tem o direito de ser incluído, participar daquele meio e se sentir aceito, se sentir igual, ainda que ele tenha as suas diferenças.

Por fim, **BA** evidencia que inclusão é

Fazer com que o aluno além dele permanecer na sala de aula, ele tenha condições de adquirir, progredir nas suas habilidades, ter direito realmente a um ensino-aprendizagem. Ter condições para aprender, porque o que eu percebo é que o aluno ele tem condição de poder ir para a escola, mas a condição do aprender ele não tem, tem muitas dificuldades para ele aprender. Para mim, inclusão seria as duas coisas: poder incluir o aluno e poder

oferecer mecanismos para ele poder aprender. Não é só ele permanecer na escola.

Nos trechos das falas das participantes, percebe-se que elas têm uma concepção social da inclusão de pessoas com deficiência à escola, no sentido de demonstrarem que a deficiência não é um impedimento das crianças com algum tipo de deficiência ou necessidades especiais de aprendizagem de estarem em sala de aula. Pelo contrário, vislumbram a possibilidade de essas crianças poderem alcançar resultados satisfatórios em seu processo de desenvolvimento social e cognitivo e poderem ser sujeitos atuantes no processo ensino-aprendizagem e como pessoas (Picollo, 2015; Vygotsky, 2012).

Ao serem indagadas sobre os conhecimentos a respeito das pessoas com deficiência e o processo de inclusão, as oito participantes exteriorizaram que isso se deu, inicialmente, na graduação em Pedagogia Licenciatura na disciplina Fundamentos e Métodos da Educação Especial inclusiva, ofertada a partir do segundo semestre do ano de 2005 e, em conformidade com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 referente a Língua Brasileira de Sinais (Libras), no seu 3º artigo determina que esta “[...] deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, [...], de instituições de ensino, públicas e privadas [...]” (Brasil, 2005). Dessa forma, considerando o período de conclusão do curso das participantes ser entre 2008 e 2019, receberam a formação mediante a oferta desses dois componentes curriculares.

Nas falas de **AC**, **LE**, **JC** e **JG** ficou evidenciado que os conhecimentos adquiridos na graduação não foram suficientes e, destacando a reflexão de **LE**, tem-se que *“Eu confesso que eles foram assim um pouco insuficientes na época porque a gente tinha uma grade curricular um pouco defasada já para a época que eu achava (período 2003 – 2009).”* Destarte, pode-se justificar que essa fala se deve ao fato de que sete participantes concluíram sua graduação antes de 2015, período de reestruturação dos cursos de Licenciatura, devido às alterações que estavam sendo implementadas na legislação. Contudo, foi afirmado que os conhecimentos absorvidos nas disciplinas contribuíram para uma compreensão inicial da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Todas as participantes afirmaram que, para suprir a necessidade de formação na área da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva, tiveram que buscar conhecimentos complementares no sentido de desenvolver as atividades pedagógicas com as crianças matriculadas em sua sala de aula. Assim, **AC** relatou que fez um curso de extensão em AEE que, segundo ela, não foi suficiente, indo buscar a formação no AEE, através de um curso

de especialização. **LE** expôs o seguinte: *“Fiz duas pós para suprir a necessidade e buscar cursos por iniciativa própria para melhorar esse conhecimento.”* **MC** disse: *“Geralmente, pesquiso na internet. Busco mais na internet do que na formação, devido ao planejamento a busca precisa ser imediata.”* Por sua vez, **JM** relatou que agora está buscando este conhecimento *“específico para o autismo. O que já tinha ajuda sim, por conhecer as políticas o professor tem respaldo legal e sabe dos seus direitos. Quando tem o aporte ajuda nas solicitações para atender o que é necessário.”*

Em referência a essa questão, **JG** afirma que, para suprir a necessidade de mais conhecimentos, foi buscar alternativas por conta própria *“porque a escola não ofereceu, para outros conhecimentos eu vou ter que pagar um curso ou procurar cursinhos gratuitos de poucas horas.”* Nesse sentido, **LM** emitiu que realiza *“Leituras por iniciativa própria pois, quando há cursos, não é no foco que se quer.”* Na fala de **CG**, ela procurou uma especialização. Conforme **BA**,

Eu tenho grupos, eu sigo muitas páginas no Instagram de Educação Especial e, agora, a pós em Psicopedagogia está me dando um suporte. O ideal mesmo que eu tenho que fazer é uma pós em AEE, para eu ter um suporte melhor, dar um suporte melhor ao aluno.

Desse modo, configura-se que as participantes sentiram a necessidade de aprimorar seus conhecimentos adquiridos na graduação seja realizando pós-graduação *latu sensu* na área da Educação Especial, em específico no AEE. Mas o que predomina é uma busca individual por conhecimentos adquiridos via internet devido à imediatidade do que precisam na elaboração do planejamento diário.

Ao serem inquiridas sobre a formação específica em Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva ofertada pela rede de ensino, **AC** declarou: *“Eu desconheço, agora formação como sou recente na rede, três anos, de repente desconheço as práticas, como a gente é professor volante essas formações ainda ficam ainda mais restritas pra gente”.* Apenas **MC** relatou uma experiência de formação realizada pela escola que trabalha: *“No ingresso à rede a própria escola foi oferecendo, porque tem essa professora que sempre foi disponível. Esse conhecimento facilita bastante, como ela é da escola ela conhece a vida do aluno ao longo da instituição.”*

Assim sendo, a formação de professores como um dos elementos que compõem as condições de trabalho docente fica a desejar no aspecto da oferta de formação continuada aos professores da rede, destacado pelas egressas do curso de Pedagogia e participantes dessa pesquisa, fato este que precisa ser revisto pelo setor responsável pela implementação da política

de educação inclusiva na rede. Considere-se que, a cada dia, novas situações aparecem ao professores e se faz necessário uma atualização de conhecimentos necessários à inclusão escolar de pessoas com deficiência, como é o caso das crianças com TDAH e TEA matriculadas nas classes de sete das professoras participantes desse estudo.

As participantes foram indagadas sobre quais conhecimentos possuem sobre a política de propostas na efetivação da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva na rede. Diante das respostas dadas, conclui-se que desconhecem a forma como a política é estruturada e sua implementação. É tanto que usaram as seguintes expressões: *“nenhuma; não tenho; não conheço a fundo; nunca fui informada; não, eu ainda não me atentei para ler; é uma coisa assim que existe, né e não conhece.”* Embora todas tenham afirmado desconhecimento na íntegra da política de Educação Especial da rede, demonstraram surpresa e apreensão por não saberem, mas interesse em adquirir conhecimentos a respeito do assunto. Demonstraram, assim, que, inspiradas pelos diálogos estabelecidos nas entrevistas, buscarão conhecer essa política, tendo em vista o interesse em conhecer mais aspectos da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva e poder identificar nas leituras os direitos dos professores, alunos e pais e atribuições da rede de ensino na concretização do processo de inclusão de alunos com deficiência. É importante frisar que 04 das egressas já possuem mais de dez anos no município e precisam se situar em relação às proposições da rede, reivindicando junto a quem compete o acesso às informações que venham contribuir com seu trabalho.

Mesmo desconhecendo os objetivos da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva na rede de ensino, ao serem interrogadas sobre aspectos considerados positivos do processo de inclusão de crianças com deficiência na classe comum, duas responderam não verem pontos positivos. *“É difícil, sinceramente, eu não vi nenhuma professora, porque assim os alunos especiais que têm acompanhamento eu percebo que é mais por parte da família,”* disse **AC**. **JM** assim se pronunciou: *“Não, porque me deparei que nós, professores, temos que conduzir a situação sozinhos”*. Cabe ressaltar que **JM** já tem 15 anos de exercício na docência na rede.

Quanto às demais participantes, apesar de terem enunciado fatores desfavoráveis no processo ensino-aprendizagem nos primeiros anos do ensino fundamental, conseguiram captar aspectos positivos no processo de inclusão. Desse modo, **LE** afirmou: *“Eu acredito que o ponto positivo é porque eles têm equipes multidisciplinares que eles precisam fazer as visitas para, justamente, pra orientar a gente pra ver os casos que precisam de encaminhamento ou de algum outro tipo de orientação isso é positivo.”* No entendimento de **MC**, *“A gente percebe que a proposta é boa, tem boas intenções, às vezes as técnicas vão à escola fazer entrevista,*

conversar com as famílias. Proposta teórica é muito boa, embora não conheça a fundo, conheço o que a professora do AEE²⁶ traz sobre ela.”

Nesse sentido, para **JG** é

Importante para o aluno estar incluído ali, mas que, de fato, a inclusão não está acontecendo como ela deveria. O professor tem os outros alunos para trabalhar, e esse aluno com deficiência ele fica ali na sala e nem sempre a gente consegue atender a necessidade dele. Então ele fica, às vezes, aguardando um momento para que a gente possa ficar mais próximo dele, atendendo melhor.

Destaco a reflexão de **ML** ao se pronunciar:

Eu acho que é a tentativa de incluir, porque no município, nas realidades que eu trabalhei, não existe inclusão. Existe a tentativa de inclusão porque demanda muitos fatores para que uma criança seja de fato incluída no processo. E aí a gente faz tentativas de que ela seja incluída. E essa separação de sala, fazer atividades que sejam voltadas para dificuldade dela, acho que isso tudo são ganhos que a educação teve com o passar do tempo, que não existia.

Nessa linha de pensamento, **CG** argumenta que “São muitos fatores. Ela é importante com certeza, é um direito, né? A criança não é porque ela tem uma dificuldade, uma necessidade que ela tem de ser excluída, não. Devia ser realmente a inclusão de fato.” Conclui **BA**: “É porque, de fato, o aluno está tendo oportunidade de poder permanecer na sala como os demais. Só que acaba ficando comprometida essa inclusão. Dependendo do professor, esse aluno pode ficar só no canto.”

Nas falas de **LE, JG, ML, CG, BA**, percebe-se a compreensão da importância da inclusão escolar para as crianças com deficiência no sentido de interagirem em um espaço comum com as demais crianças. As egressas veem a oportunidade de aprendizagem por não centrarem o seu olhar no defeito, na deficiência, e sim na perspectiva de que essas crianças possam desenvolver-se ao seu modo, garantindo o direito de ali estarem e serem atendidas em suas especificidades e necessidades, tendo em vista suas potencialidades (Vygotsky, 2012).

Outro aspecto necessário ao processo de inclusão abordado nas entrevistas foi o referente às condições de trabalho ofertadas nas escolas para a realização de ações que envolvem as crianças com deficiência inseridas nas classes comuns.

Quanto a esse aspecto, **AC** relatou que as condições de trabalho interferem

[...] diretamente, se todos os alunos tivessem pelo menos um laudo para saber qual a deficiência. Tem alunos que não sei qual é a deficiência, não sei como

²⁶ Professora Especialista em Educação Especial que trabalha no AEE.

trabalhar com esse aluno. Essas condições atrapalham o trabalho. Você não desenvolve um trabalho com qualidade.

Reforçou que as condições físicas assim como as pedagógicas interferem no resultado do trabalho, e o professor da sala comum precisa ter formação mais específica para trabalhar. Com isso, as atividades cotidianas ficam comprometidas, pois é necessário fazer mudanças na ordem delas para não comprometer as aulas que se realizam no final do turno.

LE, ao ser questionada sobre as condições para o processo de inclusão de alunos com deficiência, expressou um longo silêncio seguido de risos e revelou que *“Na prática mesmo, a gente trabalha só, então não apontaria, na prática do volume de trabalho diário não tem. [...], mas na prática não, nem na escola há formação.”* Quanto ao serviço de apoio destinado à escola, ela vê assim:

Tentam fazer formações. Existe um só cuidador para a escola toda que é grande e fica externo à sala de aula, ajuda na alimentação de quem tem dificuldade, levar ao banheiro. Tem a Sala de Recurso que funciona, mas não tenho contato com a professora do contraturno. É muito necessário que tivesse outro professor na sala para dividir as tarefas.

Disse conseguir realizar as tarefas diárias na classe, mas se ressentiu de não poder dar *“atenção diferenciada com maior qualidade para as crianças que têm maiores dificuldades. Um trabalho mais do ladinho delas, o tempo é pouco, porque precisa dar atenção a todos da sala, assim sempre tem algo a levar para fazer em casa.”*

Em sua fala **MC** evidencia que a

Falta das condições e da equipe interferem bastante no trabalho, dificulta mais, porque têm algumas medidas que não são tomadas apenas na escola. Mas elas fazem a diferença na aprendizagem na escola. Apoio a Sala de recurso e professora do AEE.

Relatou que houve uma mudança da professora Especialista em Educação Especial que realizava o AEE, disse em relação a atual que *“não conhece e, portanto, não há comunicação.”* Anteriormente havia um fato positivo de ter uma única professora Especialista em Educação Especial no AEE para os dois turnos e, por ser engajada na escola, contribuía muito no trabalho com as crianças, devido estar sempre disponível para prestar assistência ao professor da classe comum. Considera que este era um ponto positivo que a escola possuía, pois havia trocas em relação ao desempenho dos alunos com deficiência acompanhados por ela. Mencionou que há um cuidador na escola, mas não sabe se este permanece, pois o seu aluno não precisa e, quando necessário, pede ajuda aos alunos para ajudar com o peso da mochila por causa do andador. Em relação às atividades regulares que consegue realizar em sua classe

envolvem a “*leitura, matemática, acolhimento com jogos, ouvir história, atendimento individualizado por grupo.*” Mas quando precisa usar de alguma tecnologia é um pouco difícil. Gostaria de usar mais, mas não consegue.

Na fala de **JM** fica evidente a falta de condições para trabalhar com a inclusão escolar de alunos com deficiência pois, “*Nós não temos as condições, somos nós que fazemos, nós que nos colocamos, que estudamos que ‘trocamos figurinhas’ com os outros professores.*” Quanto ao apoio recebido disse que

Teríamos direito a um cuidador, mas não temos. Hoje é o professor que faz toda a assistência ao aluno, tanto pedagógica quanto das suas necessidades básicas. A equipe multidisciplinar aparece uma única vez no ano. Nesse ano, foi no início do ano. Pedem para preencher um relatório padrão da Semed e, no final, escrever algumas linhas e selecionar alguns itens para observar os alunos. É muito rápido, não dá tempo de fazer a observação devida, o tempo de retorno é muito pequeno.

Disse ainda que

Tem uma sala de recurso para a gente. Esse nome AEE fica no polo, faz no contraturno, na escola polo. A escola ainda não tem ainda esse olhar voltado que o AEE é importante, quem tem é o professor. Ter o mínimo de direitos assistidos, ele tem garantido. Na minha escola, está a desejar para os professores poderem ajudar e os pais.

Segundo a reflexão da professora, “*os alunos não deveriam estar no anexo e sim na escola polo, devido às condições que ela oferta, mas por opção dos pais pelo acesso é mais fácil, é mais prático, é mais rápido.*” Quanto às atividades regulares de sua jornada de trabalho, disse não conseguir realizar todas. Contudo, consegue “*focar nos componentes básicos, Matemática, Língua Portuguesa, a prioridade é para esses conteúdos*”. Agora em relação ao que dificilmente consegue realizar, falou “*sentar-se.*” Gostaria de trabalhar com música para relaxar os alunos, mas “*o aluno autista é muito sensível. E fico temendo que, ao final do ano, não tenha ajudado os alunos no processo de alfabetização.*”

Na percepção de **JG**, a rede não contribui como deveria.

Assim, ela não está oferecendo nada. Eu estou fazendo de acordo com o conhecimento que eu tenho para fazer o meu trabalho. O agravante é a questão do suporte . [...] não sei se é tutor ou cuidador, fica com os que mais precisam, às vezes se envolve com as atividades pedagógicas. Eu o vi fazendo com os alunos. A escola dispõe de uma Sala de Recurso e tem um profissional que atende os alunos no contraturno. Até onde sei, estava faltando um professor para atender aos alunos, estão sem esse atendimento, até a última vez que soube.

A respeito das atividades regulares, disse: *“Faço leitura, a grande maioria está no processo de alfabetização, essa parte é trabalhada diariamente.”* E reforçou que, *“às vezes, o que não dá para fazer é uma atividade que requer tempo demais para que os alunos compreendam o assunto e demora”*, e quando não consegue finalizar, transfere para o dia seguinte.

ML, em suas considerações sobre as condições de trabalho referentes aos alunos com deficiência incluídos, relata que *“São precárias. Começa com o número de alunos na sala: trinta, vinte e quatro, três ou quatro com deficiências diferentes, nem os que não têm deficiência conseguem ser incluídos.”* Em sua escola disse que a rede oferece apoio *“Duas cuidadoras, mas não vê um trabalho efetivo. Eu não condeno, o salário é baixíssimo e no edital do concurso dizia qual era a função delas. Era o auxílio fora da sala de aula, banheiro, comida, trocar uma fralda, [...]”*

Outra informação dada por **ML** é de que há

Uma equipe itinerante da secretaria que não tem efetivação nenhuma na escola que eu trabalhei. Perguntam quantas crianças com deficiência tem na escola, a gente diz e eles dão umas planilhas aí preenche lá, sim, não, talvez, e aí pronto é o acompanhamento. Se existe algo diferente em outras escolas eu não sei dizer. Nas duas que eu trabalhei sempre funciona desse jeito.

Falou da existência da Sala de Recursos disse que funciona, mas *“agora, assim, a frequência dos alunos eu acho que é baixa. A professora que trabalha com alunos da manhã a gente nem conhece, porque ela trabalha à tarde.”* E fez o questionamento *“Então como vai ter um trabalho conjunto com uma professora que a gente nem viu, como vai fazer uma parceria?”*

Em relação às tarefas que consegue realizar em sua sala estão relacionadas as atividades de *“escrita do nome, para ter a noção da evolução. Questão do início da alfabetização, leitura na mesa da professora individualizada, para saber o nível que o aluno está. Trabalha com a escrita. Copiar para desenvolver a leitura e a escrita.”* E continua: *“Eu queria trabalhar mais atenção e concentração, que aprendessem a ouvir, independência, autonomia. A pandemia dificultou o desenvolvimento de habilidades de vida diária na educação infantil. Não é fácil lidar com tudo isso e alfabetizar.”*

CG, ao falar das condições de trabalho nesse processo de inclusão de alunos com deficiência, assim se colocou:

As condições é botar o menino na sala e a gente que se adequa, porque a gente não recebe muito suporte sobre isso. Às vezes, a gente que vai atrás de saber quem recebeu, se esse aluno tem laudo. O professor que corre atrás, porque eu nunca cheguei na minha sala essa criança é assim, assim. A escola

não faz isso. Às vezes, vem na chamada que ele é especial. Mas é o quê? A gente é que se interessa de ir mesmo saber.

E, de apoio, a escola tem o AEE no contraturno e um cuidador para a escola toda. “*Mas é assim: a escola é grande, aí tem uma cuidadora agora. Ela acaba se revezando com aquelas crianças que têm a necessidade extrema de ficar com ela. Já as outras crianças que o professor consegue manter em sala de aula, a gente não tem apoio de cuidador.*” Quanto às atividades gerais de sala de aula,

Foco sempre na alfabetização, trabalha no primeiro momento, recebe as crianças e depois parte para o momento da alfabetização, antes estava separando os grupos, agora todos juntos. Até pela orientação da rede, né, pelo projeto que veio, a gente mudou essa nossa rotina. Esse trabalho é diário. Terminando esse momento, a gente vai para o livro didático, trabalhar as habilidades do terceiro ano, porque tem as avaliações externas.

E continua: “*produzir recurso faz em casa, a escola tem internet, mas o professor não tem acesso.*” Por sua vez, **BA** foi enfática em dizer que as condições de trabalho na inclusão de alunos com deficiência resumem-se em “*nenhuma, atualmente nenhuma, não dão nenhum suporte. Não tem a sala de recurso e o professor AEE. Não tem o atendimento no AEE no contraturno. Não tem cuidador.*” Sobre as atividades de sala de aula, acrescenta: “*regularmente eu consigo fazer a rotina, o que está no planejamento e pelo menos iniciar. Eu poderia considerar que 90% do meu planejamento eu consigo fazer diariamente.*” Em relação ao que não consegue fazer, **BA** coloca que,

[...] na perspectiva do meu planejamento, eu consigo fazer. Agora em relação ao ensino-aprendizagem, silêncio, tem algumas coisas que dificulta eu fazer. Como, por exemplo, alfabetizar alunos no segundo ano tem sido um desafio, [...], ao receber alunos não alfabetizados eu estou tendo dificuldade, porque a gente tem que trabalhar os conteúdos e tem que alfabetizar esses alunos fora deste contexto do conteúdo, tem que ser uma atividade diferenciada.

Tal qual já foi mencionado pelas participantes, quando foram perguntadas sobre as condições gerais de trabalho, apontaram uma série de questões que confirmam que há a ausência de elementos necessários ao trabalho docente. Ao serem essas condições referentes ao processo de inclusão de alunos com deficiência, vê-se que elas se somam e geram um ambiente de trabalho que não permite às professoras realizarem suas atividades de forma condizente com o seu desejo de eficiência com o que aprenderam e querem executar na prática. Sendo assim, a ausência das condições de trabalho repercute no processo ensino-aprendizagem de todos os alunos que se encontram na escola e necessitam que as suas necessidades de aprendizagem sejam supridas. Mas, diante dos relatos, as professoras são impedidas de avançar, pois a

educação de crianças não se faz de boa vontade como um sacerdócio e sim como um profissional que exerce um trabalho e precisa ser recompensado com resultados que tragam a ele bem-estar pelo que faz.

Nesse conjunto de condições desfavoráveis à efetivação da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva, houve um esforço no sentido de conhecer como a família é vista nesse processo, considerando que é o ambiente social inicial no processo de desenvolvimento do ser humano ocorre ali e, de lá, partem as primeiras experiências de vida da pessoa. Sendo assim, é na família que começam a ser manifestados os sinais de aceitação das particularidades e diversidade de quem possui uma deficiência.

Desse modo, **AC** em referência ao papel da família no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência declarou:

Acho que o aluno que tem um sucesso na aprendizagem, a família está presente. Tenho uma aluna que ela é autista no quarto ano, a família é bastante presente. A mãe vai, conversa comigo, ela tem outros, é terapia fora da escola. Então, a criança é bem avançada, ela já consegue ler, está começando a ler, faz todas as atividades, toma os remédios, é bem calma.

LE expõe “*que a família não está sendo orientada da maneira, digamos, satisfatória, e precisaria de um trabalho mais voltado para a família. A gente não consegue, porque não tem a interlocução com o AEE.*” Já **MC** vê o seu “aluno com potencial, mas a família não ajuda. A família superprotege. O que a mãe pode, ajuda, há de considerar a baixa escolaridade da família.” Este também é o pensamento de **JM** ao dizer que

A família não contribui talvez, por falta de conhecimento e de mostrar por meio de um trabalho de conscientização com os pais e com profissionais, e dissessem a importância de encaminharem ao AEE para ajudar em seu desenvolvimento, os pais buscariam.

Nessa mesma linha de raciocínio, **JG** relata que “*a família do aluno não faz esse processo de acompanhamento. Quando esse aluno é bem acompanhado e tem um suporte ele se desenvolve.*” **ML** contribui dizendo que “*a família é o fator de maior complexidade, as crianças que têm um transtorno, que têm maiores comprometimentos, a família também tem. Às vezes, até maior do que o da criança. De certa forma, o trabalho não tem de ser só com a criança, mas com a família.*”

De outro modo, **CG** nos diz que “*a primeira coisa é manter a frequência da criança, a família tem feito isso. Os alunos que eu já tive e, esse ano que estou com a criança que é autista, ele é frequente. Ela sempre me avisa se ele vai faltar, a interação com a família nesse sentido é boa.*” Assim ocorre com a fala de **BA** em relação à família de dois alunos: “*de*

um contribui muito, tem plano de saúde, ajuda. Tem mãe que a gente sugere, ela segue. Mas tem uma que não tem plano, e a saúde pública acaba não ajudando muito, até hoje está na fila de espera, esperando marcar o atendimento.”

Desse modo, pode-se observar que há dificuldade por parte da família em ter acesso aos serviços necessários ao atendimento e acompanhamento do filho com deficiência, fato que é demonstrado pela baixa escolaridade, recursos financeiros e de não terem condições de se apropriarem de conhecimentos acerca da situação e encaminhamentos que podem ser dados no auxílio à criança, de forma que ela possa frequentar a escola. Torna-se forçoso mencionar o papel do setor público na promoção de serviços de atenção à saúde, educação, moradia, alimentação e qualidade de vida, aspectos que se associam ao processo de inclusão de todos à escola, como está posto na Declaração de Educação para Todos, referendado por Torres (2001).

As participantes da pesquisa foram indagadas sobre como se sentem em não conseguirem concretizar as tarefas inerentes ao seu trabalho no dia a dia na escola. Tarefas que concernem à promoção do ensino a todos os alunos que compõem a sala de aula, em específico, aos alunos com deficiência, e que permitam a eles o exercício da aprendizagem adquirindo os conhecimentos necessários ao seu processo de desenvolvimento, ações essas que dizem respeito ao ofício da docência. Os sentimentos revelados não se distanciam muito dos que foram demonstrados em relação ao tempo excessivo de trabalho de que precisam dispor para darem conta da intensidade de tarefas a serem executadas num mesmo espaço de tempo.

Sendo assim, **AC** respondeu que *“se sente frustrada, sensação de que não cumpri o dever”*. E acentuou que o trabalho com os alunos com deficiência é mais frustrante ainda a sensação, é de *“não conseguir, é como se não estou incluindo estou deixando-o ali, mais frustrante quando não consegue acessar esses alunos.”* Por sua vez, **LE** revelou que sente *“angústia, impotência, eu sou a pior professora do mundo. Cobrança de querer fazer mais.”* Em relação aos alunos com deficiência, enfatizou que esse sentimento *“piora. A gente fica se perguntando será que eu fiz o melhor para ele? Será que eu dei as instruções necessárias? Não consigo por causa das demandas, são crianças pequenas.”*

Sobre a situação em foco, **MC** disse sentir *“tristeza quando não consegue fazer, em relação ao uso da tecnologia com as crianças, no sentido de ajudar os pais no uso de aplicativos, como os de banco.”* Em relação aos alunos com deficiência *“acaba sendo o mesmo sentimento, tristeza por não estar sendo inserido naquilo que ele irá precisar.”*

Ao falar sobre seu sentimento em relação ao que vivencia em sala, **JM** expressou

[...] impotência, por falta das condições não tem como fazer. Frustração e impotência. E, às vezes, raiva por saber que, se talvez tivesse um apoio maior, nós poderíamos render mais, produzir mais, ter mais produtividade, não só na inclusão, mas em outras áreas[...].

Em referência ao sentimento, quando envolve o aluno com deficiência, ela assim se colocou:

Deixa-me ver uma palavra. Não queria colocar o sentimento de pena, mas algo similar. Por que fico assim vendo que quantas oportunidades ele poderia ter tido melhores ou que situação de desenvolvimento estaria se ele tivesse acesso ao mínimo que ele precisava? Sinto-me frustrada. A gente percebe que são situações que o professor infelizmente não consegue resolver, ele fica esperando que seus superiores resolvam e, infelizmente, a gente não consegue muita coisa por conta disso. Às vezes, você espera, você dialoga, você insiste e quando vai chegar já é quase o final do ano.

O sentimento expresso por **JG** quando não consegue realizar o que necessita ser feito, também é de frustração: “*Eu acredito que o professor coloca a culpa em si, não no recurso.*” Com os alunos com deficiência

Me sinto, na maioria das vezes, frustrada. Quando tem o acompanhamento é mais fácil e quando ela não acompanha você se sente sozinha. Como se vê sozinha, quer salvar aquela criança ali e não consegue porque há outras crianças. Fica aflita, porque a gente vê que está fazendo o trabalho sozinha e ninguém está te dando suporte.

Do mesmo modo, **ML** se coloca: “*Às vezes, frustrada. Mas aí eu me lembro que a culpa também não é só minha. Eu não posso me responsabilizar por todas as coisas que não deram tão certo.*” Quando se trata das crianças com deficiência

Às vezes, esse ano tenho uma relação positiva, o que consigo fazer eu acho que a família entende a situação que estou, que e eu não consigo fazer mais do que eu proponho ali. Querendo ou não, eu acabo dando mais atenção à criança que tem uma deficiência e tem mais dificuldade. Acaba demandando mais tempo meu.

A participante **CG** também expressa

Um pouco de frustração. A gente tem a mania de pensar que a gente vai salvar o mundo. Mas nem sempre a gente consegue mesmo levando tudo que a gente tem para levar para a sala de aula. Me culpava antes, hoje não. Porque é um processo, isso só angustia a gente e não resolve. Tem muitas situações externas.

A respeito de crianças com deficiência, ressalta que

A gente se sente frustrada também, né, porque a gente queria conseguir aquele objetivo, realizar e, às vezes, não dá certo. Uma coisa que acontece no serviço público assim, pelo menos, acontece na prefeitura de São Luís, na questão da educação. Coisas que quebram o nosso planejamento. Aí vem uma pessoa não sei de onde para dar uma palestra, e a gente é avisada em cima da hora. Aí aquele dia fica comprometido, porque a pessoa vai fazer o trabalho dela, vai levar as crianças e o que tinha de fazer, você não fez.

Na expressão de **BA**, ela diz:

Me sinto angustiada. Eu não me sinto uma boa professora. Então, por isso, eu tento fazer o máximo, se não dá num dia, no outro dia eu tenho que fazer, me sinto obrigada a fazer. Parte de mim, porque eu sou uma pessoa que gosta de trabalhar com resultados, quer ver resultados, quero ver progresso na minha turma. Então eu me dedico ao máximo, literalmente.

Ao se referir aos alunos com deficiência, ela confessa:

Tenho sentimento de culpa, por eu não ter o conhecimento suficiente para poder suprir aquilo que falta. Por exemplo, falta a professora de AEE, se eu tivesse talvez uma pós eu poderia ajudar mais. O pouco que eu tenho, o conhecimento não dá o suporte suficiente. Por conta de eu não ter uma prática mais adequada, eu tento fazer, mas eu faço pouco. Depende só de ti? Não, não depende só de mim, mas como eu consigo suprir os demais? É mais fácil para suprir os demais, e eles eu não consigo, porque eu não me dedico mais. Aquele sentimento assim: ah, eu tenho que priorizar a maioria, é só dois, então acaba que, eu acabo excluindo-os, ao invés de incluir, por isso é que eu me sinto culpada.

Diante do foi exposto nos dados levantados e organizados nas três categorias de análise evidenciadas, **trabalho docente, condições de trabalho docente e inclusão escolar**, constata-se que o processo de inclusão de crianças com deficiência, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, é aceitável pelas participantes da pesquisa, posto que, como elucidado por algumas, essas crianças têm o direito de estar na escola e de ter suas necessidades educacionais atendidas e suas potencialidades de desenvolvimento estimuladas e concretizadas. Isso é observado pelo interesse demonstrado nas falas de todas as participantes em buscarem conhecimentos que sejam úteis para a efetivação do processo ensino-aprendizagem, mas se ressentem quando estes não lhes são ofertados nas formações que são ou não realizadas pela rede. Fato este, como foi evidenciado por elas, precisa de urgência para ser executado, considerando as demandas que são postas diariamente às professoras envolvidas na pesquisa nas salas de aula comum no processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, em específico o Autismo e TDAH.

Convém destacar que a política de educação inclusiva da rede de ensino e as suas proposições precisam ser compartilhadas com as professoras, de forma a alinhar as ações da

sala de aula com o sistema de ensino. Esse aspecto ficou evidente nas colocações das participantes, do mesmo modo que as condições de trabalho desfavoráveis no ensino de 1º a 5º ano, por não permitirem a elas a realização do que é planejado. Tal fato se acentua quando são somadas a falta de condições na promoção da inclusão de crianças com deficiência. Isso porque acreditam que todas as crianças precisam de atenção especial devido a suas diferenças, quer tenham deficiência ou não. Conforme é evidenciado por Formosinho (2009), há na escola uma heterogeneidade humana que precisa de atitudes diferenciadas para incluir a todos, porque todos temos necessidades a serem atendidas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar o trabalho docente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, considerando as condições de trabalho docente presentes em escolas da rede pública na efetivação do processo de inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns das escolas regulares. Partiu-se, portanto, do entendimento de que as demandas de trabalho dos professores e as condições de trabalho das classes comuns interferem nos resultados e no desempenho profissional dos professores no atendimento às especificidades do processo ensino-aprendizagem dos alunos que compõem esse nível de ensino, inclusive de alunos com deficiência.

Desse modo, na construção da análise proposta, inicialmente, foi realizada uma revisão de literatura, sendo escolhida como metodologia a Revisão Integrativa com o uso dos bancos de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da Plataforma Sucupira da Capes, através da qual pode-se identificar, em pesquisas realizadas em programas de pós-graduação, na consulta a Teses e Dissertações, o que vem sendo produzido sobre a temática proposta, como também situar sua relevância de estudo e contribuição para os campos do trabalho docente e do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência. Mediante os resultados, ficou provado que, dentre as 66 produções selecionadas e utilizadas para análise na revisão, apenas 04 discutem aspectos relacionados ao trabalho docente e às condições de trabalho envolvendo alunos com deficiência e, dentre estas, apenas 01 aproximou-se da temática proposta relacionando trabalho docente e intensificação.

Na sequência foi feita uma abordagem teórica sobre o trabalho docente no ensino de 1º a 5º ano que constou de um breve histórico de como ocorreu a criação e desenvolvimento da escola como primeira etapa do processo de escolarização de crianças, bem como as diversas formas de sua organização até chegar à estrutura organizacional atual. Feito isso, houve uma exposição sobre o trabalho docente destacando que o trabalho é inerente à formação humana e, como tal, o homem precisa manter-se vinculado a uma atividade produtiva.

Nesse sentido, o trabalho docente insere-se na modalidade de trabalho interativo, visto ser um ofício que tem o ser humano como objeto de trabalho e dele não resultar um produto materialmente produzido, pois, do processo de escolarização, gera-se uma complexidade de comportamentos e atitudes. Vinculado ao trabalho docente, fez-se referência ao processo de profissionalização da docência, apresentando-se a criação da licença para o ensino pelo poder estatal como aspecto que contribui para o exercício da docência constituindo tarefa principal de quem a desempenha. Nesse ínterim, as concepções de condições de trabalho

docente foram esplanadas, bem como a sua interferência para subsidiar esse trabalho, com destaque para o efeito de que a ausência dessas condições pode resultar em sobrecarga de trabalho para o professor do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A abordagem da inclusão escolar de alunos com deficiência na rede regular de ensino, partiu do esclarecimento das mudanças ocorridas ao longo do tempo que permitiu um novo discurso sobre a forma de entender e cuidar das pessoas com deficiência. Foi mostrado também como ocorreu o processo de escolarização dessas pessoas até se chegar ao que, na atualidade, é denominado Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva.

Esse percurso permitiu chegar à realização da empiria, desenvolvida com a utilização das técnicas de pesquisa via questionário e entrevista semiestruturada, tendo como participantes oito egressas do curso de Pedagogia Licenciatura – Cecen – Uema, Campus Paulo VI, professoras efetivas na rede municipal de ensino em São Luís. Mediante os dados coletados, foi estabelecida a relação entre trabalho docente, condições de trabalho e processo de inclusão escolar de alunos com deficiência presente nas escolas em que as egressas exercem suas atividades docentes, respaldada nas determinações políticas, econômicas, sociais e educacionais descritas ao longo do texto da Tese. Esse processo permitiu constatar como essa relação interfere nos resultados esperados pelas participantes na concretização do processo ensino-aprendizagem das crianças do 1º ao 5º ano.

Sendo assim, a ausência de condições de trabalho adequadas nas escolas onde as egressas trabalham, conforme relatado por elas, compromete a realização a contento das atividades em sala de aula e na escola, já que não é possível executar integralmente o que foi planejado para o dia e/ou semana. Isso foi comprovado quando afirmaram não conseguir fazer o que se propõem, haja vista ficar sempre faltando algo a ser feito e, como consequência, há o comprometimento do tempo de trabalho disponível para bem cumprir a quantidade de tarefas diárias que lhes são demandadas nas classes de 1º a 5º ano, ou seja, há necessidade de despender mais tempo para realizá-las.

Diante desse fato, sempre lançam mão de um tempo adicional para completar o que falta, e a alternativa usada por todas elas é fazer uso do contraturno de trabalho e os finais de semana. Ocorre, assim, uma intensidade de trabalho para o professor do 1º ao 5º ano por sempre buscar dar conta de tudo o que lhe é demandado referente ao trabalho docente, o que se soma às atividades de preparar e ministrar aulas e participar das demais ações da escola.

As respostas expressas pelas egressas aos questionamentos denotam que um problema recorrente em seu trabalho de professor de 1º a 5º ano é o de não conseguir efetivar o processo ensino-aprendizagem voltado a todos os alunos da classe e a inclusão nesse processo

dos que possuem alguma deficiência. Desse modo, quando se referem à questão da inclusão escolar, não se limitam a falar somente sobre os alunos com deficiência, mas sim de todos os alunos que formam a sala de aula. Além disso, apresentam uma concepção ampliada quando inserem nesse conjunto as dificuldades que todas as crianças apresentam e que precisam ser atendidas para efetuar de fato o processo ensino-aprendizagem e a inclusão escolar de todos de forma justa. Conforme evidenciado por algumas, a inclusão escolar de pessoas com deficiência trata-se de um direito e, sendo assim, todas as crianças necessitam de atenção para terem ganhos cognitivos e poderem se desenvolver plenamente como pessoas. As docentes apontam a falta de condições de trabalho adequadas para que isso ocorra, bem como o comprometimento do poder público em oferecer o suporte que é preciso para que, de fato, as necessidades básicas de aprendizagem das crianças sejam atendidas, lembrando que essas não se restringem a escola, posto ser necessário que tenham alimentação adequada, um sistema de saúde que cuide e previna doenças, serviços de assistência social às famílias. Quanto às crianças com deficiência, é forçoso que tenham a assistência e o acompanhamento tanto da escola quanto do setor público, responsável pelo desencadeamento das políticas como forma de garantir os direitos que possuem e assim não serem apenas colocadas nas salas de aula comum com a assistência única do professor e, em alguns casos, da oferta do AEE e da presença do cuidador. A assistência e acompanhamento extrapolam o espaço da escola, devido os alunos com deficiência precisarem de laudos, como muito mencionado pelas egressas, “com laudo” e “muitos não têm laudo”, indicado por elas como um agravante que limita seu trabalho em sala de aula.

Por isso, os sentimentos expressados por elas, ao se referirem ao seu trabalho diário, são de: *“frustração; angústia e impotência; tristeza; impotência e frustração; frustração e culpa; frustração; e angústia e culpa”*, dentre outros que foram possíveis perceber nas entrelinhas de suas falas. Diante desses sentimentos, frente aos resultados que alcançam ou não, é possível entender que, quando perguntadas sobre o tempo destinado ao trabalho, considerando as 24 horas semanais e as horas a mais que precisam utilizar no contraturno e/ou nos finais de semana, elas demonstram sentimentos negativos sobre o trabalho docente como: *“desagradável; angustiante; desgastante; chato”* e sentem-se *“sobrecarregada; explorada; cansada; exausta; e já me acostumei.”*

Em síntese, pode ser dito que, pela falta das condições de trabalho e pela falha nos resultados alcançados diante do que se propõem, as professoras não se sentem satisfeitas com a profissão que escolheram, mas têm a consciência de que fazem o que é possível para garantir um mínimo de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças que estão sob sua

responsabilidade. Um ponto a destacar é que, embora os sentimentos descritos não tenham sido animadores, nenhuma das oito entrevistadas demonstrou desencanto pela profissão a ponto de que pudesse ser percebido que gostariam de abandoná-la. Assim, infere-se que, apesar de todos os percalços que vivem, usufruem da segurança do emprego, já são professoras efetivadas pela rede de ensino municipal, e as de menor tempo de trabalho já saíram do estágio probatório. São mulheres, algumas são mães, e isso com certeza é um fator que interfere no sentido de ter a independência financeira, o que ainda é muito almejado por parte das mulheres em nossa sociedade.

Em consonância ao exposto, pôde-se constatar que não é o processo de inclusão da criança com deficiência que interfere nas condições de trabalho dos/as professores/as do 1º ao 5º ano, mas sim a falta dessas condições de trabalho e assistência necessárias à inclusão de todas as crianças. Leve-se em consideração a heterogeneidade humana (Formosinho, 2015) das crianças que ingressam em escolas da rede pública - no caso em estudo, a municipal -, no sentido de que sejam atendidas em suas necessidades básicas de aprendizagem, conforme foi aventado há 33 anos na Declaração de Jomtien que instituiu uma educação de fato para todos, infelizmente ainda não efetivada.

Tendo como suporte o que foi revelado pelas oito egressas inseridas no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, fica comprovado que há uma alta carga de trabalho sobre o professor de 1º a 5º ano em uma mesma unidade temporal, incidindo sobre elas uma intensidade de trabalho em termos quantitativos e qualitativos, sendo que estes últimos exigem delas um grande esforço para que seu trabalho seja satisfatório.

Tal situação se justifica por sua carga horária de trabalho semanal não ser suficiente para o cumprimento das atividades referentes à docência, necessitando de um tempo adicional, com utilização do contraturno e/ou final de semana. Esse fato compromete a vida pessoal e familiar das egressas, visto que trabalhar significa ter condições de suprir as necessidades humanas e, dentre elas, está o cuidado de si e dos familiares que precisam também do seu tempo, dentro das 24 horas que compõem o dia. Além disso, há necessidade de lazer, o tão merecido descanso como forma de ter qualidade de vida e, com isso, uma qualidade também no trabalho.

Desse modo, retomando o que foi apresentado neste estudo sobre as demandas de trabalho dos professores e as condições de trabalho das classes comuns do 1º ao 5º ano, sua interferência nos resultados e no desempenho profissional dos professores no atendimento às especificidades do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, conclui-se que há intensificação no trabalho docente do 1º ao 5º ano, o que se confirma, como já frisado, nas respostas emitidas pelas participantes, bem específicas quando retratam o volume de tarefas

não condizentes ao tempo de trabalho do qual dispõem e do tempo a mais que precisam utilizar. Essa situação é reforçada pelos sentimentos expressos em suas falas e observado em seus semblantes, quando da realização das entrevistas, relacionadas à profissão.

Embora isso tenha se confirmado, as oito alunas egressas do curso de Pedagogia, referente ao período de 2008-2019, aprovadas e efetivadas na rede pública municipal de ensino de São Luís, por meio de concurso público ocorridos em 2007 e 2016, foi possível observar que se sentem responsáveis pelo compromisso que assumiram. Mas, ao mesmo tempo, têm consciência de que não podem ser responsabilizadas pelo que não podem fazer diante das condições precárias de trabalho a que são expostas, haja vista a intensificação desse trabalho para o qual precisam de recursos materiais e humanos para que possam corresponder às complexificações, que a cada dia se acentuam (Oliveira; Assunção, 2009; Hypolito, 2012; Dal Rosso, 2008; Apple; Jungck, 1990).

Portanto, o professor necessitará de um esforço a mais na execução de suas atividades para atender ao que lhe é exigido, diante do acréscimo, acúmulo e multiplicidade de tarefas para serem desenvolvidas na mesma unidade temporal, o que trará sérias consequências, tanto a nível físico, quanto social e emocional para o docente, que se apresentaram visíveis nas falas e expressões faciais das egressas.

Convém destacar que as conclusões apresentadas não sinalizam que o estudo está finalizado, apesar do volume de dados colhidos na Revisão Integrativa e na pesquisa de campo. Desse modo, os conhecimentos adquiridos nas leituras e reflexões formam um banco de registros que ainda precisam ser lapidados, os quais originarão escrita de artigos, continuidade das pesquisas, visto que a disponibilidade para contribuir com a pesquisa advinda das oito egressas selecionadas e das que se inseriram nos critérios estabelecidos para a seleção aponta para a continuidade da pesquisa, envolvendo um maior número de escolas e realidades em relação ao trabalho docente nos anos iniciais. Essa disponibilidade de participação se expressou pela realização das oito entrevistas que estavam previstas, ou seja, alcançou 100% dos participantes, intenção de todo pesquisador.

Dito isso, os dados sob minha posse, possibilitarão a proposição de projetos de pesquisa, o que enriquecerá a produção do Departamento de Educação (Depe) ao qual estou vinculada na Uema. Neles poderão ser envolvidos alunos do curso de Pedagogia com bolsas de iniciação científica, podendo também gerar projetos de extensão. Considerando as demandas de ações e formação que a rede possui, tudo isso ajudará a fortalecer o curso, no sentido de poder contribuir para elevação da sua avaliação externa juntamente com o grupo de professores

que dele fazem parte, que hoje somam 10 doutores, e 04 se encontram em processo de conclusão do Doutorado, incluindo-se a autora.

Outro aspecto a considerar é o de que os estudos realizados no Doutorado permitiram revisitar e adquirir novos conhecimentos que incidirão na sala de aula como professora, fortalecendo as reflexões e discussões sobre questões que até então não haviam se manifestado e o alargamento da compreensão de conhecimentos que ainda eram obscuros. Com isso, os ganhos são para a pesquisadora como profissional e se refletirão na prática docente.

É pertinente acrescentar que as discussões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência precisam ser ampliadas na formação acadêmica de futuros pedagogos que se graduam pela Uema, de forma que não se restrinja apenas às disciplinas Educação Especial e Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais - Libras, ambas com 60h, considerando que a primeira trata em linhas gerais sobre a Educação Especial, e a segunda se destina a um público dessa área, os surdos. Desse modo, os conhecimentos desta área devem ser transversais nas demais disciplinas que compõem o curso de Pedagogia da Uema, destacando que não se pode discutir a aprendizagem, o desenvolvimento, as relações sociais, as concepções e metodologias de ensino, a organização e gestão da escola, dentre outros temas, sem fazer a interligação com o processo de inclusão de alunos com deficiência, hoje, uma realidade da escola, destacando-se como objeto de estudo de vários egressos do curso.

Finalizando, a conclusão dos estudos em nível de Doutorado permitirá também a criação e liderança de grupo de pesquisa que foque o trabalho docente nos anos iniciais, inquietação minha nesses longos anos de formação de professores, e o grupo de pesquisa é fundamental na continuidade dos estudos e aprimoramento dos conhecimentos, visto que possibilitará o intercâmbio com profissionais da Uema e de outras instituições. E, não menos importante, ao concluir essa etapa, tem-se a expertise da habilidade de pesquisa tão bem incentivada, orientada e acompanhada pela orientadora, Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo, que, com sua larga experiência e dedicação, proporcionou resultados positivos não só a mim, mas a todos a sua volta. Sendo assim, penso que enfrentarei o desafio de ingresso em uma experiência ainda não vivenciada por mim: a docência na pós-graduação *stricto sensu*, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGE) - Cecen – Uema, o qual vi nascer, acompanhando todo o processo que culminou com a sua aprovação em 2018, com a primeira turma iniciada em 2019, ano em que também iniciei o processo que se finaliza com esta Tese.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Ana Paula. **Representações de professores sobre a inclusão escolar**. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144443?show=full>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- AMARO, Lívia de Castro Pereira. **Habilidades sociais relevantes para alunos com ou sem necessidades educacionais especiais segundo avaliação do professor**. 2012. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3109/4590.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- ANTUNES, Ricardo. A explosão do novo proletariado de serviços. *In*: ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- APPLE, Michel W.; AU, Wayne; GANDIN, Luis Armando. O mapeamento da educação crítica. *In*: APPLE, Michel W.; AU, Wayne; GANDIN, Luis Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- APPLE, Michel W.; JUNGCK, Susan. No hay que ser maestro para enseñar esta unidade: la enseñanza, la tecnología y el control em el aula. Espanha. **Revista Educación**, n. 291, p. 149-172, 1990.
- ARARUNA, Maria Rejane. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza**. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39664/3/2018_tese_mr-araruna.pdf. Acesso em: 26 nov. 2020.
- ARAÚJO, Bárbara Karolina. **A formação do segundo professor de turma do estado de Santa Catarina**. 2015. 344 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/158780/337029.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 nov. 2020.
- ARAÚJO, Patrícia Bispo de. **A articulação entre o trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado e o realizado na sala comum: a realidade do sistema municipal de educação de Araçatuba/SP**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2017. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/listaTrabalhoConclusao.xhtml>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ASSUNÇÃO, Ada A OLIVEIRA, Dalila A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

AZEVEDO, Fernando de. As origens das instituições escolares. In: AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BARBOSA, Sandra Jaqueline. **Intensificação do trabalho docente na escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: 2009_SandraJaquelineBarbosa.pdf
Acesso em: 30 nov. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Samuel Rocha. Breve histórico da Origem e da Tramitação da Lei nº 5.692/71 (Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. O texto da lei. O núcleo-comum. In: BREJON, Moysés (org.). **Estrutura e funcionamento do Ensino de 1º Grau**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980a.

BARROS, Samuel Rocha. Estrutura geral do ensino regular. In: BREJON, Moysés (org.). **Estrutura e funcionamento do Ensino de 1º Grau**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980b.

BERNARDES, Cleide Aparecida Hoffmann. **O trabalho docente no atendimento educacional especializado pelas vozes de professoras especializadas**. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014. Disponível em:
https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Cleide_Aparecida_Hoffmann_Bernardes.pdf¤t=/Dissertacoes. Acesso em: 27 jan. 2021.

BERNARDO, Juliana Henrique Silvério. **Estudo de caso sobre inclusão escolar: reflexões de uma professora da classe comum**. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016. Disponível em:
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/140300/bernardo_jhs_me_bauru.pdf;jsessionid=9EC2C2F02B17410B47FE0F0AA2FBD441?sequence=3. Acesso em: 26 nov. 2020.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

BEZERRA, Maria de Lourdes Esteves. **Inclusão de pessoas com deficiência visual na escola regular: bases organizativas e pedagógicas no Estado do Acre**. 2011. 257 f. Tese (Doutorado em Educação - Conhecimento e Inclusão Social) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em:
https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9UHH2Q/2/tese____2_aposerrata.pdf. Acesso em: 26 nov. 2020.

BORGES, Adriana Araújo P. As classes especiais e Helena Antipoff: a uma contribuição à

história da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, p. 345-362, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qGsgVmpvYWNL8v4ScPWY4MH/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BORGES, Adriana Araújo P.; TORRES, Josiane P. Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil: análise da influência internacional no contexto local. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 148-170, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BOTELHO, Louise L. Roedel; CUNHA, Cristiano C. Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 121-136, maio/ago. 2011.

BRAGHIROLI, Eliane M. *et al.* **Psicologia Geral**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 51. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017a.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 4.731, de 14 de novembro de 2012**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/560047>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de janeiro de 2010**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2017c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em 23 de abril de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da**

educação básica 2020: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2021. 82 p. Acesso em: 15 maio. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2022**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2023b. 82 p. Acesso em: 20 abril. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1971. Brasília, DF: MEC, 1971. (Última alteração 2022).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024**. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF: MEC, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008a.

BRASIL. Organização das Nações Unidas para a Educação. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, DF: UNESCO, 1998a. 6 p. Disponível em: <http://www.ct.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-1948.pdf/view>. Acesso em: 06 de jan. de 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 11 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, 25 de junho de 2014**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, 6 de julho de 2015**. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Brasília, DF: Secretaria-Geral, 2023a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 15 de fev. 2023.

BUENO, José G. S. MELETTI, Silvia M. Ferreira. Políticas de escolarização de alunos com

deficiência. *In*: BUENO, José G. S; MELETTI, Silvia M. Ferreira. (org.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. **Tendências e dilemas nas políticas públicas de formação de professores para as séries iniciais: o caso do Pará**. 2004. 380 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CAMARGO, Flávia Pedrosa de. **O Direito à Educação de Alunos com Deficiência: aspectos da implementação da política de educação inclusiva em Corumbá/MS**. 2019. 208 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/46716/46716.PDF>. Acesso em: 26 nov. 2020.

CAMPOS, Regina Helena de F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 209-231, 2003.

CHAVES, Eduardo O. C. O liberalismo na política, na economia e na sociedade e suas implicações para a educação. *In*: LOMBARD, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

COELHO, Cristina M. Madeira. Sobre Desenvolvimento da Infância e Defectologia: indícios do papel ativo do sujeito. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 835-850, set./dez. 2018.

COLL, César; ONRUBIA, Javier. Inteligência, Aptidões para a Aprendizagem e Rendimento Escolar. *In*: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996. v. 2.

CONTRERAS, José. Os valores do profissionalismo e a profissionalidade docente. *In*: CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Dados Abertos Capes: Plataforma Sucupira**. Brasília, DF: CAPES, 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/#>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CORREA, Roseane Modesto. **A formação continuada do professor para a educação de surdos da rede municipal de Manaus: repercussões na prática pedagógica**. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3188>. Acesso em: 27 jan. 2021.

CORREIA, Maria Aparecida de Carvalho. **Os processos de significação presentes nas interações professor-aluno e a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual**. 2016. 262 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/11132/1/61300482.pdf>

Acesso em: 27 nov. 2020.

COSTA, Valdelúcia Alves. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais. Para quê? *In*: MIRANDA, Terezinha G.; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!** a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos. **A prática reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar**. 2016. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22529/1/Pr%c3%a1ticaReflexivaForma%c3%a7%c3%a3o_Dantas_2016.pdf. Acesso em: 27 nov. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A grande virada. *In*: DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEL PINTO, Mauro A. B.; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. *In*: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara L. Rocha (org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. 1. reimp. Campinas, SP: Papirus, 2013.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 1996.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. 3. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2012.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas**. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2297/1/tese_5671_.pdf. Acesso em: 26 nov. 2020.

EVANGELISTA, Rosimária Rosa do Nascimento. **Formação e atuação de professores de alunos com deficiência**. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufcat.edu.br/tede/bitstream/tede/9615/5/Dissertação%20-%20Rosimária%20Rosa%20do%20Nascimento%20Evangelista%20-%202019.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. Teoria social do discurso. *In*: FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: UnB, 2016.

FORMOSINHO, João. Ser professor na escola de massas. *In*: FORMOSINHO, João (org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto, PT: Porto, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

FRENTE CONTRA O ENSINO REMOTO/ EAD NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Implementação do “ensino remoto” nas redes públicas de educação básica na pandemia. *In*: MAGALHÃES, Jonas et al (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. v. 2.

FRIDMAN, Márcia Wolff. **Alunos com transtornos mentais: fantasmas da inclusão escolar?** 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7221/2/DIS_MARCIA_WOLFF_FRIDMAN_COMPLETO.pdf. Acesso em: 26 nov. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e políticas. *In*: CIAVATTA, Maria (org.). **Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GARCIA, Rosalba M. C.; MICHELS, Maria Helena. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação Especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 7-26, 2016.

GOMES, Nilma Lino. O Plano Nacional de Educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas. *In*: DOURADO, Luiz Fernando (org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 3 ed. rev. atual. São Paulo: Loyola, 2007.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. A entrevista. *In*: **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto, 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na Educação Básica no Brasil: as condições de trabalho. *In*: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia F. (org.). **Trabalho na Educação Básica: a condição de trabalho em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Brasília, DF: IBICT, 2020. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 19 dez. 2020.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky (1896 – 1934)**. Tradução José Eustáquio Romão.

Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores MEC / Fundação Joaquim Nabuco).

JANNUZZI, Gilberta de Martino; CAIADO, Kátia R. M. **APAE: 1954 a 2011** algumas reflexões. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas: SP: Autores Associados, 2012.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. O percurso Problema-Pergunta-Hipótese. *In*: LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre, RS: Artmed. 1999.

LAZZERI, Cristiane. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino**. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2010.

Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6921/LAZZERI%2c%20CRISTIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 nov. 2020.

LÁZARO, Creuza Maria Costa. **Trabalho docente/saúde autopercebida das professoras dos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal Maranhão, São Luís, 2013. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/243>. Acesso em: 27 nov. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. A construção da escola pública: avanços e impasses. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Katia Soares Bezerra de. **O trabalho docente e suas repercussões face à inclusão escolar**. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Letras e Artes, Universidade Federal Acre, Rio Branco, 2016. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2016-1/dissertacao-katia-soares.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.

LOPES, Esther. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000160950>. Acesso em: 26 nov. 2020.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: Vol. II – Século XIX**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MACHADO, Michela Lemos Silveira. **O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva**. 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Campus de Bagé, Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019. Disponível em:

<https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/4746/1/DIS%20Michela%20Machado%202019.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro. v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MARANHÃO. Universidade Estadual do Maranhão. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura**. São Luís, MA: Universidade Estadual do Maranhão. 2020.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. *In*: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2004. v. 3.

MARIN, Alda Junqueira; ZEPPONE, Rosimeire M. O. O trabalho docente e a inclusão escolar: impactos e mudanças em sala de aula. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 145-155, 2012.

MARX, Karl. O processo de trabalho ou processo de produzir valores de uso. *In*: MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**, Livro 1. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, Karl. Trabalho assalariado e capital. *In*: MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MARX, H. Melvin; HILLIX, A. William. Estruturalismo. *In*: MARX, H. Melvin; HILLIX, A. William. **Sistemas e teorias em Psicologia**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do Materialismo Histórico-Dialético. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (org.). **O método dialético na pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MIETO, Gabriela Sousa de Melo. **Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual**. 2010. 176 f. Tese (Doutorado em Processo de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8166>. Acesso em: 26 nov. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de S.; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e**

criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MIRANDA, Luciane Helena Mendes de. **A constituição identitária docente do professor de educação básica e a educação inclusiva**. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16197>. Acesso em: 26 nov. 2020.

MITTLER, Peter. Da exclusão à inclusão. *In*: MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTESSORI, María. La educación y el niño. *In*: MONTESSORI, María. **Ideas generales sobre el método: manual práctico**. 5.ed. Madri, ES: Colección Clásicos CEPE, [Texto tomado de la Edición de 1928, de Publicaciones de la Revista de Pedagogia (Madri)].

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul./dez. 2007.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais**. 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90257/moscardini_sf_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 26 nov. 2020.

NÓVOA, António. O processo histórico de profissionalização do professorado. *In*: NÓVOA, António *et al.* (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, PT: Porto, 2014.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, Dalila A. Trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, s.d. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-docente/>. Acesso em: 30 jul. 2023.

OLIVEIRA, Dalila A. Condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, s.d. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/condicoes-de-trabalho-docente>. Acesso em: 21 out. 2022.

OLIVEIRA, Dalila A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, Dalila A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-

227, dez. 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade, VIEIRA, Lígia Fraga. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia F. (org.). **Trabalho na Educação Básica: a condição de trabalho em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Elizete Costa dos Santos. **Saberes e práticas no processo de inclusão escolar no município de Teixeira de Freitas- Bahia**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8408>. Acesso em: 26 nov. 2020.

ORGANISTA, José Henrique Carvalho. **O debate sobre a centralidade do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PAGANOTTI, Emille Gomes. **Representações sociais de professores do Ensino Fundamental I em exercício: os sentidos no contexto da(s) diferença(s)**. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151344>. Acesso em: 26 nov. 2020.

PEREIRA, Mônica de F. Silva C. **O professor inclusivo: uma invenção contemporânea**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4859?locale=pt_BR. Acesso em: 27 jan. 2021.

PERTILE, Eliane Brunetto. **Sala de Recursos Multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual**. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/860>. Acesso em: 27 jan. 2021.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência**. Curitiba: Appris, 2015.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. 24. ed. Cortez: São Paulo, 2015.

PRADO, Danielle Nunes Martins do. **Professor de apoio: caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino**. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2016/2016_-_PRADO_Danielle_Nunes_Martins.pdf. Acesso em: 23 nov. 2020.

ROCHA, Soraya Carvalho Pereira. **Análises docentes acerca do processo histórico de inclusão do aluno com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito**

Federal: os últimos vinte anos. 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24070>. Acesso em: 26 nov. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. A abordagem teórica. In: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. Fatores atuantes na evolução do sistema educacional brasileiro. In: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005b.

ROSALEN, Patrícia Cristina. **Prática colaborativas do trabalho com alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE):** o cotidiano de uma escola polo. 2019. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Rio Claro, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182538/rosalen_pc_me_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 27 nov. 2020.

ROZEK, Mirlene. **Subjetividade, formação e educação especial:** histórias de vida de professoras. 2010. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21372/000736903.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 nov. 2020.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos. v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. OLIVEIRA, Dalila A. A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola. **InterMeio**, Campo Grande, MS, v. 15, n. 29, p. 32-45, jan./jun. 2009.

SÃO LUIS. Prefeitura Municipal de São Luís. **Lei nº 4.749, de 03 de janeiro de 2007.** Estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís. São Luís, MA: Câmara de Vereadores, 2007. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ma/s/sao-luis/lei-ordinaria/2007/475/4749/lei-ordinaria-n-4749-2007-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-publico-municipal-de-sao-luis-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 30 jun. 2023.

SÃO LUIS. **Prefeitura Municipal de São Luís.** São Luís, MA: [s.n.], 2023. Acesso em: Disponível em: <https://saoluis.ma.gov.br/semec/conteudo/3686>. Acesso em: 04 abr. 2023.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. FERRETTI, João Celso et al. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SAVIANI, Demerval. **História da idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. Texto integral do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. In: SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. 2. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2012. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/100705/313220.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 nov. 2020.

SCHULTZ, Theodore W. Uma abordagem de investimento para a modernização da economia. In: SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C. Marcondes de; EVANGELISA. Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos 1990. In: SHIROMA, Eneida O; MORAES, Maria C. Marcondes de; EVANGELISA. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba, M.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-466, jul./dez. 2005.

SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa da. **Formação continuada em serviço: um caminho possível para ressignificação da prática pedagógica, numa perspectiva inclusiva**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset?organization=diretoria-de-avaliacao>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SILVA, Katyuscia Maria da. **A audiodescrição na formação de professores: um exercício de prática docente com imagens acessíveis**. 2019. 305 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/29176/1/Audiodescricaoformacaoprofesores_Silva_2019.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

SILVA, Rossicleide Santos da. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10498/SILVA_Rossicleide_Santos_da_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 nov. 2020.

SILVA, Nilson Rogério da. **Condições de trabalho e saúde de professores de alunos com e sem necessidades educacionais especiais**. 2009. 132 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2856/2533.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOARES, Milena Lins Fernandes. **Inclusão escolar e Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB: um estudo de caso**. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14775/1/2013_MilenaLinsFernandesSoares.pdf. Acesso em: 26 nov. 2020.

SOUSA, Gercineide Maia de Sousa. **A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado - (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum**. 2018. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Letras, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2018/dissertacao-gercineide-maia.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema da Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97; p. 831-834, out/dez, 2017.

SOUZA, Rosa Fátima de. A escola primária e a formação do cidadão brasileiro (1890-1960). *In*: SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008a.

SOUZA, Rosa Fátima de. Educação científica e técnica para o desenvolvimento brasileiro. *In*: SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008b.

STEFENON, Daniel Luiz; CASTELAR, Sonia Maria V. A escola desigual e o conhecimento: reflexões a partir da Sociologia da Educação de Basil Bernstein. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 12, n. 1; p. 8-22, abr. 2017.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. A escola como organização do trabalho docente. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão e interações humanas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente: elementos para uma**

teoria da docência como profissão e interações humanas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

TEIXEIRA, Sônia R. dos Santos. A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, p. 1-22, maio 2022.

TONET, Ivo. **Método Científico: uma Abordagem Ontológica**. São Paulo. Instituto Lukács, 2013.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. [S.l.]: UNESDOC, Livraria digital, 1998a.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação. **Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha: [s.n.] 1998b.

VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud. **Formação continuada do professor: um estudo das contribuições do Programa Conhecer para acolher para a prática pedagógica inclusiva**. 2010. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3390>. Acesso em: 22 nov. 2020.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. 216 f. Tese. (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2934/6410.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 nov. 2020.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectologia**. Madrid: Antonio Machado Libros, 2012.

YIN, Robert K. Fazendo trabalho de campo. *In*: YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896?show=full>. Acesso em: 24 nov. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA E ACESSO ÀS INFORMAÇÕES

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA E ACESSO ÀS INFORMAÇÕES

Belém – PA, 06 de março de 2023

Eu, MARIA JOSÉ SANTOS RABELO, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/ICED/UFPA, venho pelo presente solicitar autorização da Direção do Curso de Pedagogia Licenciatura – Cecen - Uema para desenvolvimento de pesquisa do projeto de doutorado intitulado O TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.

A pesquisa tem como objetivo “analisar o trabalho docente, em classes comuns dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no desenvolvimento da educação de alunos com deficiência na perspectiva inclusiva, considerando as condições de trabalho disponíveis a sua realização e a intensificação desse trabalho para o docente”. Para tanto, pretende-se coletar informações dessa direção referentes a alunos egressos do curso no período de 2008 a 2020 bem como outras informações que se fizerem necessárias, no período de 08 a 14 de março de 2023. A pesquisa está sendo orientada pela Professora Dra. Arlete Maria Monte de Camargo e se insere na Linha de Pesquisa Formação de professores, Trabalho docente, Teorias e práticas educacionais, vinculados ao Doutorado Interinstitucional realizado em convenio com a Universidade Estado do Maranhão – Uema.

Contando com a autorização, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

MARIA JOSÉ SANTOS RABELO
Matrícula/UFPA - 201905780029

Profa. Dra. ARLETE MARIA MONTE DE CAMARGO
Orientadora – *acamargo@ufpa.br*

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA Cecen/

Uema

Prezado(a) egresso(a), este formulário tem como objetivo coletar algumas informações sobre egressos/as do Curso de Pedagogia Cecen / Uema que trabalham como professor(a) do 1º ao 5º ano da rede pública municipal de São Luis e, posteriormente, selecionar, conforme os critérios estabelecidos, os participantes da pesquisa da tese de Doutorado com o título **Trabalho docente no 1º ao 5º do Ensino Fundamental no processo de inclusão**, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação – ICED / Universidade Federal Pará. Agradeço a colaboração. Obs. Informo que os dados coletados serão mantidos em sigilo.

1. Nome
2. Ano de conclusão do Curso de Pedagogia
3. Ano realização do concurso para professor/a da Semed São Luis - MA
() Edital 2007 () Edital 2016
4. Área de realização do concurso
() Séries iniciais (2007)
() 1º ao 5º ano - Zona Urbana (2017)
() 1º ao 5º ano - Zona Rural (2017)
5. Tempo de serviço na rede municipal _____
6. Há alunos com deficiência na sua sala de aula atual ? _____
7. Em anos anteriores já teve alunos com deficiência na sala de aula? _____
8. Nome escola _____
9. Caso seja selecionado/selecionada tem interesse de participar da pesquisa?
() Sim
() Não
10. Em caso positivo, informe seu e-mail. _____

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, _____, brasileira, ____anos, egressa do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão, profissão , residente _____, RG nº _____, estou sendo convidada a participar de uma pesquisa denominada Trabalho docente no 1º ao 5º do Ensino Fundamental no processo de inclusão, cujo objetivo geral é Analisar o trabalho docente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, considerando as condições de trabalho docente presentes em escolas da rede pública na efetivação do processo de inclusão. E objetivos específicos: Caracterizar o trabalho docente e o processo de inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns do ensino de 1º ao 5º; Identificar as condições de trabalho docente no ensino de 1º ao 5º nas classes comuns e sua interferência no trabalho docente no processo de inclusão; e, Relacionar as condições e natureza do trabalho docente do 1º ao 5º ano a intensificação do trabalho do professor.

E justifica-se por considerar que as condições de trabalho disponíveis, aos professores dos anos iniciais, na promoção da inclusão refletem sobre o trabalho docente. A minha participação na referida pesquisa será no sentido de prestar informações sobre o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental em classe comum na escola da rede municipal de São Luis. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar será mantido em sigilo. Estou ciente, também, que a entrevista será gravada com o devido cuidado com a privacidade do entrevistado.

As pesquisadoras responsáveis pela pesquisa são : Profa. Ma. Maria José Santos Rabelo (Pesquisadora) e Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo (Orientadora). É assegurada assistência durante toda a pesquisa, bem como me será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim tudo o que queira saber antes, durante e depois da minha participação. Por fim, tendo sido orientada quanto ao teor de tudo o que aqui é mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou pagar, por minha participação.

São Luis, ___/___/_____

Maria José Santos Rabelo (pesquisadora)

Participante da pesquisa

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EGRESSOS DO CURSO DE
PEDAGOGIA - Uema**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: Idade:

Graduação: Instituição: Ano de conclusão:

Pós-Graduação: Instituição: Ano de conclusão:

Ano de ingresso na rede municipal: Tempo de serviço:

Em quantas escolas trabalha: Carga horária semanal de trabalho:

Escola que trabalha: Turno de trabalho:

Classe que ministra aula:

PERGUNTAS:

1. Para você, o que é trabalho docente?
2. Como você organiza as suas tarefas cotidianas no tempo de trabalho semanal na escola?
O tempo, na escola, é suficiente para a realização de seu trabalho docente?
3. Quando o tempo de trabalho na escola não é suficiente, quais alternativas você busca?
Caso seja necessário, quanto tempo é usado fora do ambiente escolar ? Como você se sente em relação a isso?
4. Como você avalia as condições de trabalho do professor do 1º ao 5º ano na rede municipal de ensino de São Luis ? No caso de não ter as condições adequadas como você consegue executar as suas tarefas diárias?
5. Em sua classe há alunos com deficiência. Quantos são? Qual tipo de deficiência possuem? Qual é o número de alunos com deficiência aceitável por sala de aula? Qual é o número total de alunos aceitável por turma ? Isso é cumprido?
6. Você possui conhecimentos sobre Educação Especial e Educação Inclusiva? Como os adquiriu? Como eles contribuem na realização do seu trabalho ? Caso eles não sejam suficientes para o seu trabalho, quais alternativas você utiliza para suprir o que falta?
7. Quais conhecimentos você possui sobre a implementação da política de educação especial na perspectiva de educação inclusiva da rede municipal de ensino de São Luis? Quais aspectos você considera positivos no processo de inclusão escolar? Quais aspectos precisam ser melhorados para a sua efetivação?
8. Quais condições de trabalho são dadas ao professor do 1º ao 5º ano no processo de inclusão dos alunos com deficiência? Quais tipos de apoio a rede de ensino oferece ao professor ? E a família, como ela contribui para a inclusão escolar?
9. Para você o que significa inclusão escolar?

10. Quais atividades docentes são realizadas regularmente em sua carga horária de trabalho na escola, considerando possuir alunos com deficiência e sem deficiência? E quais comumente não são possíveis de serem executadas? Quando você não consegue realizar as tarefas referentes ao trabalho docente, qual seu sentimento? E quando elas envolvem, principalmente, os alunos com deficiência?
11. Como as condições de trabalho e o apoio oferecidos pela rede de ensino interferem no seu trabalho com os alunos incluídos? Como você se sente em relação a isso?
12. Concluindo, você considera que as tarefas diárias do professor dos anos iniciais somadas as referentes a inclusão de alunos com deficiência, contribuem para o aumento do tempo de trabalho que é necessário para realizá-las? De que forma? Ao fim do seu turno de trabalho qual frase você usa com frequência em relação a isso?