

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA JOSÉ AYRES CAMARGO

**TRABALHO DOCENTE E INCLUSÃO: estudo descritivo de uma escola do
interior de Minas Gerais**

**Uberlândia
2024**

MARIA JOSÉ AYRES CAMARGO

**TRABALHO DOCENTE E INCLUSÃO: estudo descritivo de uma escola do
interior de Minas Gerais**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação.

Orientador: Prof.^a. Dr.^a. Fabiane Santana Previtali

**Uberlândia
2024**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C172 2024	<p>Camargo, Maria José Ayres, 1955- TRABALHO DOCENTE E INCLUSÃO: [recurso eletrônico] : estudo descritivo de uma escola do interior de Minas Gerais / Maria José Ayres Camargo. - 2024.</p> <p>Orientador: Fabiane Santana Previtali. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.624 Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação. I. Previtali, Fabiane Santana,1967-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 35/2024/905, PPGED				
Data:	Vinte e seis de agosto de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	14:00]	Hora de encerramento:	16h:30]
Matrícula do Discente:	12212EDU056				
Nome do Discente:	MARIA JOSÉ AYRES CAMARGO				
Título do Trabalho:	"TRABALHO DOCENTE E INCLUSÃO: ESTUDO DESCRITIVO DE UMA ESCOLA DO INTERIOR DE MINAS GERAIS"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Trabalho, Sociedade e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Nova Gestão Pública e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Impactos no Trabalho Docente: uma abordagem internacional Brasil – Argentina e Portugal"				

Reuniu-se, através da sala virtual Google Meet (<https://meet.google.com/xkc-rnby-mvy>), a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Anderson Claytom Ferreira Brettas - IFTM; Robson Luiz de França - UFU e Fabiane Santana Previtali - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Fabiane Santana Previtali, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fabiane Santana Previtali, Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/09/2024, às 09:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Claytom Ferreira Brettas, Usuário Externo**, em 09/09/2024, às 13:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Robson Luiz de França, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/09/2024, às 09:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5644812** e o código CRC **92F640B1**.

Dedico este trabalho, com profunda gratidão e respeito, ao meu primeiro orientador, Antônio Bosco Lima (*in memoriam*) que, embora não esteja mais entre nós, deixou uma marca indelével em minha trajetória acadêmica. Sua orientação, sabedoria e dedicação foram fundamentais nos primeiros passos deste projeto. A sua paixão pelo conhecimento e o seu compromisso com a educação continuam a me inspirar.

Também dedico esse trabalho a mim, pela coragem de enfrentar os desafios, pela resiliência diante das dificuldades e pela determinação de nunca desistir. Às noites insones, aos dias de esforço e às pequenas vitórias que me trouxeram até aqui. Este trabalho é a prova do meu compromisso com o conhecimento e da minha capacidade de superar limites.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por dar-me a vida e abençoá-la com pessoas e oportunidades maravilhosas.

À Professora Dr^a Fabiane Santana Previtalli, orientadora eficiente e dedicada, mas, sobretudo, amiga e parceira na construção dessa Dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), pelas inestimáveis contribuições durante o Curso de Mestrado.

Aos funcionários do PPGED/UFU, pelo carinho, celeridade e respeito ao me atender.

Aos meus queridos professores Dr^a Lázara Cristina da Silva e Dr. Anderson Brettas pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

À minha família, meus filhos Presley, Calebe e Thiago, as noras Camila e Daniele, aos meus netos Isaque, Débora e Olívia. Obrigada por cada um, por serem tão diferentes, mas cada um com um valor especial. Eu amo vocês!

Aos meus pais, Geraldo Ayres da Silva e Inez Maria da Silva, que são modelo de perseverança e sabedoria, devo-lhes o que sou hoje.

À minha amiga Janiely Santos por todo o incentivo nos momentos de desânimo e pelo auxílio em vários períodos no decorrer desta jornada!

E, finalmente, à minha amiga Rosana Mendes Maciel Moreira, que me ajudou muito, que me dizia ser o Mestrado uma atividade solitária, o que se confirmou em dias e dias à frente do computador, tendo como companhia pilhas de livros e grande dificuldade com computador. Como sofri...

Sou grata por ter vocês.

“A gratidão desbloqueia a abundância”

Beattie

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida como requisito parcial para obtenção do título de mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e apresenta como temática o trabalho docente no contexto da inclusão escolar. O objetivo da pesquisa consistiu em conduzir um estudo bibliográfico e descritivo sobre como a formação de professores categorizada dentro dos processos de educação inclusiva, em uma escola estadual localizada no município de Uberlândia/MG. O estudo objetivou também categorizar o trabalho docente inserido nos processos de educação inclusiva, analisar as políticas públicas brasileiras acerca da educação inclusiva e realizar um estudo de caso descritivo de uma escola de um bairro periférico de Uberlândia numa abordagem sobre os espaços específicos para atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. A metodologia utilizada consistiu em uma pesquisa bibliográfica, através de artigos e livros de estudiosos que abordam a temática da inclusão, o papel do professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do professor de apoio no contexto do trabalho docente. Foi realizada uma pesquisa documental, com base na legislação brasileira acerca da temática proposta, com estudo das resoluções, leis e decretos. Por fim, foi realizado um estudo de caso descritivo em uma escola da rede estadual de Uberlândia que oferece atendimento de educação inclusiva. Conclui-se que a escola estudada não dispõe de infraestrutura essencial para acolher alunos com necessidades educacionais especiais, porém essa estrutura precisa ser aprimorada. Além disso, acredita-se que os materiais disponíveis na sala de recursos são precários para atender à demanda de todos os alunos que utilizam os recursos. Porém, apesar da precarização apresentada pelo sistema de ensino, a escola estadual inclusiva escolhida para o estudo de caso descritivo tem destacado a importância da educação inclusiva para melhor atender o público de alunos com deficiências com implementação de políticas e práticas inclusivas, sendo fundamental para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.

Palavras-chave: trabalho docente; estudo de caso; educação inclusiva.

ABSTRACT

This research was conducted as a partial requirement for obtaining a master's degree from the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia. The study focuses on teaching practices within the context of school inclusion. The research aimed to conduct a bibliographic and descriptive study on how teacher education is categorized within inclusive education processes at a state school in the municipality of Uberlândia, MG. Additionally, the study sought to categorize the teaching work involved in inclusive education processes, analyze Brazilian public policies concerning inclusive education, and carry out a descriptive case study of a school in a peripheral neighborhood of Uberlândia, focusing on specific spaces designed to serve students with special educational needs. The methodology employed involved a literature review, drawing on articles and books by authors who explore the theme of inclusion, the role of the teacher responsible for Specialized Educational Assistance, and the support teacher within the context of teaching practices. A documentary research approach was also taken, based on Brazilian legislation related to the theme, including the study of resolutions, laws, and decrees. Finally, a descriptive case study was conducted at a state school in Uberlândia that offers inclusive education services. The study concluded that the school has essential infrastructure to accommodate students with special educational needs; however, this infrastructure requires improvement. Additionally, the available materials in the resource room aren't deemed insufficient to meet the demands of all students who rely on these resources. Despite the shortcomings of the educational system, the inclusive state school in this case study has underscored the importance of inclusive education in better serving students with disabilities through the implementation of inclusive policies and practices, which are essential for ensuring quality education for all students.

Keywords: teaching; case study; inclusive education.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CE	Cidade Educadora
CREI	Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DI	Deficiência Intelectual
EaD	Educação à distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
RBCE	Rede Brasileira das Cidades Educadoras
SDE	Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SRE	Superintendências Regionais de Ensino
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional De Emergência Das Nações Unidas Para a Infância
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos

SUMÁRIO

MEMORIAL	13
INTRODUÇÃO	17
1 O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ENQUANTO CATEGORIA EM MARX	23
1.1 A categoria trabalho proposta por Marx.....	23
1.2 Trabalho produtivo e trabalho improdutivo	25
1.3 Trabalho material e imaterial	29
1.4 Relação entre trabalho e trabalho docente	31
2. LEGISLAÇÃO DA INCLUSÃO PROFESSOR APOIO E PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	36
2.1 Histórico da educação inclusiva no Brasil	38
2.2 Histórico da educação Inclusiva em Minas Gerais	48
3 ESTUDO DE CASO DESCRITIVO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA/MG	54
3.1 Dados da escola estudada	54
3.2 Ambientes específicos para educação inclusiva	59
3.3 Projetos inclusivos desenvolvidos na escola.....	69
3.4 Desafios da educação inclusiva em uma escola do interior de Minas Gerais	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	81

MEMORIAL

Eu nasci no dia 21 de outubro de 1955, no estado de Goiás, na zona rural do município de Jaraguá. Sou a filha mais velha de nove irmãos. Quando a minha idade de estudar foi chegando, minha mãe alertou ao meu pai da necessidade de nos mudarmos para a cidade, pois na fazenda não havia uma escola. Meu pai, por sua vez, disse que era necessário que pelo menos três dos meus irmãos entrassem em fase escolar para que nos mudássemos, além de alegar que teríamos que aguardar mais um tempo, para conseguirmos dinheiro e comprarmos uma casa na cidade.

Assim, precisei esperar por mais de dois anos para meus irmãos chegassem também na idade escolar para nos mudarmos. Por essa razão, meu encontro com a educação formal aconteceu próximo aos meus dez anos.

E no ano de 1965 chegou o tão esperado dia da mudança da família para a cidade. O local onde morávamos na zona rural era de difícil acesso para caminhões ou carros, logo a mudança foi feita com carro de boi até uma estrada onde estava o caminhão, a família com o restante da mudança foi na última viagem. Até hoje me recordo do barulho que as rodas faziam com o peso colocado sobre o carro de boi. Desse som das rodas nasceu a expressão “carro apertado é que canta”. Não sei quem o criou, porém, cresci ouvindo os meus pais usando essa expressão à medida que estavam sob pressão com as tarefas do cotidiano.

Ao som dessas rodas avistamos o caminhão que, na minha visão e dos irmãos, era imensamente grande, não tanto quanto a minha felicidade naquele momento, pois agora eu teria o meu encontro com a escola.

Cursei todo o ensino fundamental - anos iniciais em uma única escola com o nome de Grupo Escolar Balthazar de Freitas. Estudei na época da palmatória e de ficar de joelho no milho. Tive muita dificuldade com a escrita, durante três meses eu colocava muita força para escrever, furei várias folhas do caderno, porém foi muita alegria quando fiz o primeiro “A”. Porém, a professora percebeu que eu já conhecia todas as letras mesmo antes de dominar a escrita. Logo já estava lendo e entendia o que lia.

Há um fato ocorrido que eu trouxe para a minha vida. Certa vez, a vizinha fez uma faxina na casa e colocou fogo nos lixos, onde havia uma revista velha. Veio o vento e fez alguns pedaços de papel voarem, eu encontrei um desses papéis, li e fiquei à procura dos demais para continuar a leitura. Não encontrei.

Esse início da vida de estudante levou-me até o 1º curso técnico de contabilidade. Porém, em 1978, deixei os estudos para casar-me. Separei em 1995 e só retornei os estudos em 1996, um ano após ter me separado.

Terminei o segundo e terceiro ano do ensino médio. Fiz vestibular na Universidade Federal de Uberlândia algumas vezes, passava na primeira fase reprovando na segunda. Achei pesado continuar, pois tinha que trabalhar para estudar os filhos, ficando difícil custear o cursinho que me preparasse para a segunda fase.

Como eu já havia feito um curso de teologia juridicamente livre, ministrado por Seminário Confessional, em 2007 resolvi fazer a complementação na Faculdade Teológica Sul-Americana de Londrina - PR, através da modalidade de educação a distância (EaD). Já no ano de 2008, cursei na Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) uma pós-graduação em ciências da religião: educação religiosa e ensino religioso.

Com o curso de teologia acrescido com a pós-graduação tive a minha primeira experiência na educação com o cargo de professora de ensino religioso. Alguns anos após essa experiência, cursei pedagogia na Universidade de Franca (UNIFRA), também na modalidade de EaD.

Com o passar dos anos a minha saúde óssea ficou comprometida, dificultando ministrar as aulas de ensino religioso. Diante disso, em 2018, fiz uma especialização em educação inclusiva e especial que me capacitou a atuar como professora de apoio e sala de recuso multifuncional.

Em 2019, tentei uma vaga nas escolas estaduais por meio de designação, porém como não tinha tempo de serviço não consegui a vaga. Em 2020, por meio de um processo seletivo para prefeitura de Uberlândia, tive a oportunidade de trabalhar no atendimento educacional especializado (AEE) em uma sala de recursos multifuncionais de uma escola da zona rural de Uberlândia.

Nos primeiros dias do ano de 2020 pude perceber que, dos meus doze alunos, os oito que tinham deficiência intelectual (DI), apresentavam uma grande dificuldade de se aceitarem, de se relacionarem, de exporem suas ideias e seus desejos, sendo estudantes tímidos e pouco participativos. Abordei com eles, em nosso primeiro encontro, várias situações que envolveram o corpo como tema principal para desenvolverem a autoaceitação e autonomia.

Desenvolvi essa perspectiva até o dia 17 de março de 2020, quando o atendimento presencial foi impedido, pois houve um agravamento da pandemia e as escolas foram fechadas até ser decidido quais providências seriam tomadas.

E por meio do ofício nº 41/2020, o prefeito municipal de Uberlândia submeteu à apreciação da assembleia o decreto nº 18.553, de 13 de abril de 2020, que decretava estado de calamidade pública no município, em decorrência pandemia do COVID-19 (Uberlândia, 2020). Diante desse fato, atendi remotamente os alunos com aulas *on-line* pelo resto do período letivo de 2020.

Este trabalho despertou em mim o interesse pela educação inclusiva, o que me levou a estudar mais sobre o comportamento humano, mais especificamente sobre as deficiências. No ano de 2021 comecei a cursar a 2ª licenciatura em educação especial no Centro Universitário Faveni, colando grau em novembro de 2021.

De posse dessa formação, no ano de 2022 tive a primeira experiência com o trabalho de professora de apoio em uma escola estadual de Uberlândia no oitavo ano do Ensino Fundamental - anos finais. O meu atendimento era para um aluno com DI e comprometimento dos membros superiores e inferiores.

Logo nos primeiros dias de aula tive uma experiência com o professor da disciplina de matemática, que disse que não havia a necessidade de o aluno mostrar seu caderno com atividades, ou sequer de fazer provas. Segundo o professor, este aluno era amparado por lei que garantia sua aprovação, que iria distribuir os 15 pontos a cada bimestre, somando no final do ano, o mínimo para aprovação.

A lei a qual o professor fez referência é a Lei de Diretrizes e Bases 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu artigo 59 afirma:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

[...]

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (Brasil, 1996, s/p).

Pude perceber a visão limitada do professor sobre a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. A lei a qual o professor fez referência juntamente com as demais leis que garantem a inclusão escolar, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 e a

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), existem para assegurar que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, com as adaptações e suportes necessários.

No entanto, essas legislações não foram criadas para isentar os alunos com necessidades educacionais especiais de suas responsabilidades acadêmicas, mas sim para garantir que eles tenham as condições adequadas para demonstrar suas competências e habilidades e responsabilidades acadêmicas.

A alegação de que alunos com necessidades educacionais especiais não precisam mostrar tarefas simplesmente por serem amparados por lei é um grave mal-entendido do propósito e da essência da educação inclusiva. Essa visão não só subestima a capacidade desses alunos, mas também desconsidera os direitos e responsabilidades compartilhadas entre alunos e educadores em um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Com isso, surgiu em mim uma inquietação que me levou a decidir pela temática educação inclusiva a ser desenvolvida na minha dissertação de mestrado. Não só pelo ocorrido com o professor, mas para o meu próprio aprimoramento e a necessidade de buscar a importância de práticas pedagógicas inclusivas e a indigência de uma abordagem educativa que respeite e valorize a diversidade dos alunos.

Nos anos seguintes, em 2023 e 2024, fui presenteada com uma nova experiência: ser professora de apoio no ensino médio, a qual vem acrescentando novos desafios e busca por mais conhecimento. Nesses quatro anos de experiência, pude perceber que, posso fazer muito pela inclusão e integração desses alunos, pois acredito que irei trabalhar na função professora de apoio até me aposentar.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta como tema a formação docente inserida na Educação para todos no contexto de trabalho e educação inclusiva de uma escola estadual no município de Uberlândia/MG.

A problemática da pesquisa consiste na seguinte pergunta: quais os desdobramentos legais fundamentados na legislação educacional brasileira na atuação do professor que trabalha com educação inclusiva em uma escola estadual do município de Uberlândia/MG? E qual a realidade enfrentada por esses profissionais no chão da escola?

Saviani (2007) defende a importância de uma pedagogia que valorize a transmissão de conhecimentos modificados, destacando o papel da escola como um instrumento de acesso ao saber. Ele acredita que para o conhecimento não elaborado e espontâneo, as pessoas não precisam necessariamente da escola.

O autor mostra esse fundamento ontológico da relação trabalho e educação, sendo nato esse atributo inerente ao homem que é a racionalidade) (Saviani, 2007, p. 152-153)

Saviani (2007) busca uma teoria pedagógica que seja capaz de construir uma abordagem dialética e crítica do processo educacional, inspirada em autores como Marx, Engels e Gramsci, bem como na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky. Essa teoria deve orientar a prática educativa de forma para não servir aos interesses dominantes, mas sim transformar a ordem social existente.

Saviani (2007) destaca a necessidade de uma teoria pedagógica pragmática e programática que possui uma concepção política de educação. Essas teorias podem ser alinhadas aos interesses da classe dominante ou aos interesses da classe trabalhadora, transformando eventualmente a ordem social vigente.

O autor explica que, ao longo de sua trajetória intelectual, buscou integrar a fenomenologia com a dialética, inicialmente denominado como "método fenomenológico-dialético". No entanto, posteriormente, ele descobriu que o "prefixo" era desnecessário e a denominação "método dialético" era suficiente (Saviani, 2007).

Além disso, Saviani (2007) buscou nos autores marxistas e nas experiências dos países socialistas elementos para formular uma teoria histórico-dialética da educação. Ele reconhece que as matrizes do materialismo histórico não fornecem uma teoria sistematizada da educação, mas sim possibilidades e derivativas de

sentido. Portanto, a tarefa não é resolver o problema educacional em si, mas construir um método para abordá-lo.

Frigotto (2001) tem desempenhado um papel significativo no campo da educação pública no Brasil. Sua contribuição e abordagens são particularmente relevantes em um contexto em que a educação pública está sob escrutínio e enfrenta desafios substanciais.

Em um cenário em que a educação pública brasileira muitas vezes se encontra "sob fogo cruzado", uma conversa com Gaudêncio Frigotto se torna fundamental para entender as questões que afetam a qualidade, o acesso e a equidade no sistema educacional do país.

O autor é conhecido por suas análises sobre a relação entre educação e trabalho, bem como pelo seu compromisso com a promoção de uma educação pública de qualidade, acessível a todos e capaz de combater as desigualdades sociais. Ele tem abordado questões como a formação profissional, a valorização dos profissionais da educação, o financiamento da educação pública e a relação entre o sistema educacional e o mercado de trabalho (Frigotto, 2001).

Além disso, Frigotto (2001) aborda questões essenciais, como a mercantilização da educação, a influência de políticas neoliberais no sistema educacional e os desafios enfrentados pelos educadores e alunos no Brasil. Ele também pode discutir a importância da educação como um meio de superar as desigualdades sociais e promover o desenvolvimento econômico e social do país.

Sobre as carreiras docentes apresentarem configurações diferentes em relação aos estados e à esfera à qual estão vinculados, o trabalho docente é entendido e desenvolvido a partir dos contextos e das relações que os sujeitos compartilham. Nesse sentido, Antunes (2018, p. 12) coloca que, "se por um lado necessitamos do trabalho humano e de seu potencial emancipador, devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social".

Portanto, quando assistimos notícias sobre condições trabalhistas, do adoecimento laboral e as más condições de trabalho, fica claro que a relação entre trabalho e professor não ocorre da devida forma. Nesse contexto, é importante estruturar os itinerários formativos docentes e as formas como estes se vinculam ao trabalho e como os contextos nos quais estão inseridos influenciam diretamente no desenvolvimento de sua prática docente (Derossi, 2021).

Entretanto, não se pode esquecer que o trabalho é uma categoria central para a realização do homem, conforme a teoria de Marx, que atribui novas interpretações entre as relações dos sujeitos que as desenvolvem.

Antunes (2018) analisa as transformações no mundo do trabalho baseadas em uma lógica de atuação do capital, demonstrando que esta categoria compõe amplamente as perspectivas e os horizontes dos sujeitos sociais para muito além de uma visão financeira diminuída, que é a mais recomendada pelo sistema.

Assim, os desejos, as possibilidades profissionais, o compromisso social e os desejos estão vinculados ao trabalho para vários docentes. Não reconhecimento social e a desvalorização da profissão podem estar ligados à natureza do trabalho docente, que é intelectual, cognitiva, imaterial, e de uma ilusão autônoma, já que o trabalho é precarizado (Derossi, 2021).

A flexibilização do trabalho é a ampliação das atividades laborais desenvolvidas pelos professores e a intensificação do trabalho é a expansão quantitativa do número de aulas, turmas, alunos, turnos de trabalho e escolas em que os alunos se encontram inseridos (Duarte, 2017).

O processo de precarização do trabalho docente tornou-se uma questão crucial na vida do professor a partir da junção e da sobreposição das características: empobrecimento (salários baixos), intensificação do trabalho (flexibilização), instabilidade profissional, dentre outras. Tais características, ao se relacionarem, evidenciam o cenário material do trabalho docente em conjunção com o neoliberalismo no Brasil (Oliveira, 2004).

Além do exposto há outras questões como condições laborais (materializadas pela falta de material, as salas regulares com muitos alunos, violência nas escolas). No ápice desse processo vem o desânimo, a impotência, o cansaço, as doenças que afloram como resultados massificadores embrenhados em meio às lutas que adormecem a dinâmica social docente. Tais fatos citados acima também são inerentes aos professores de apoio e sala de recurso (AEE) (Silva; Miranda; Bordas, 2020).

Em minha experiência enquanto profissional de apoio percebi que o professor passa por essa formação docente, tanto na graduação quanto na formação especializada, mas, na prática ocorre uma precarização desse trabalho docente que interfere no trabalho realizado no 'chão da escola', ou seja, na prática docente.

O surgimento do interesse pela temática ora abordada por essa dissertação remonta ao ano de 2022, quando comecei o meu trabalho como professora de apoio

e, conforme descrevi no memorial, incomodei-me com a postura de alguns docentes com os alunos com necessidades educacionais especiais. Percebi o quanto os alunos com necessidades educacionais especiais são tolhidos de criar e reter conhecimentos para além de suas limitações. Esse professor não se atentou em ver quais adaptações seriam necessárias para receber esse aluno, não buscou recursos que poderiam ser utilizados para potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem desse aluno.

Durante aquele ano convivi com vários questionamentos refletindo sobre como a formação docente do professor regular interferia nos processos ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais em sua prática docente. E como minha formação e atuação docente, enquanto professora apoio, poderia auxiliar o professor regular e os alunos em relação aos aspectos educacionais e ao seu desenvolvimento.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em desenvolver uma pesquisa bibliográfica e descritiva sobre a categorização da atuação docente inserida nos processos de educação inclusiva de uma escola estadual no município de Uberlândia/MG realizada no segundo semestre de 2023.

Mais especificamente: Descrever o conceito da categoria trabalho proposta por Marx e os tipos de trabalho categorizados no trabalho docente, principalmente no contexto da educação inclusiva; analisar a legislação educacional brasileira sobre educação inclusiva, no contexto do Atendimento Educacional Especializado e por fim, realizar um estudo de caso descritivo de uma escola que oferece o ambiente de sala de recurso e apoio e a descrição do trabalho docente desses profissionais em uma escola estadual do município de Uberlândia de Minas Gerais.

Os profissionais que atuam na sala de apoio, com os alunos com necessidades educacionais especiais, a profissional atende às obrigatoriedades das legislações, possuindo a formação obrigatória exigida por lei.

Esse trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica realizada em pesquisas, artigos, livros e pesquisas anteriores trabalhados por outros pesquisadores que estudam a temática da inclusão e do trabalho do professor responsável pelo AEE, como Batista e Cardoso (2020), Boy (2019), Castro *et al.* (2016), Derossi (2021), Duarte (2017), Ferreira (2018), Frigotto (2001), Lima (2022); Mantoan (2015), Oliveira (2003, 2010), Pereira (2019), Tartuci (2011), dentre outros.

Foram analisadas as seguintes palavras-chave: formação docente, professor apoio, sala de recurso. Em seguida, foi realizada uma pesquisa documental, com base

em uma leitura da legislação que fundamenta a educação básica, mais especificamente, os processos de inclusão. Severino define a pesquisa documental como

[...] fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (Severino, 2007, p. 122).

Para a presente dissertação, os documentos analisados foram LDB 9.39.4/1996, constituição Federal de 1988, Lei Brasileira de Inclusão - LBI, Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Base Nacional Comum Curricular - BNCC, dentre outros.

Em seguida, foi desenvolvido um estudo em uma Escola Estadual do município de Uberlândia, no 2º semestre de 2023, no qual foi realizado um estudo de caso descritivo de todos os ambientes que envolvem a educação inclusiva nesse contexto escolar e dos materiais pedagógicos utilizados pelo profissional de AEE.

A pesquisa está dividida em três seções. Na primeira seção, destacamos os conceitos, práticas e as relações pertinentes entre trabalho docente e formação profissional do professor regular e do professor que atua na sala de Recursos Multifuncionais, sendo o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE). São discutidos conceitos sobre trabalho e educação voltados para autores clássicos da temática, como Cury; Frigotto; Saviani, Antunes.

Na segunda seção expomos a Legislação Educacional brasileira na perspectiva da educação Inclusiva que, por ora, rege a Educação Especial para todos no país. É sabido que atualmente há um consenso considerando que a educação é um tratamento fundamental para os educandos com necessidades educacionais especiais. Vale ressaltar também a importância da preparação das escolas para atenderem e adequarem-se às demandas impostas por essas leis sobre obrigatoriedade da inclusão no ensino regular.

Na terceira seção realizamos um estudo de caso descritivo de uma Escola Estadual do município de Uberlândia no qual é oferecido uma sala de recursos e professores de apoio aos alunos, que, por lei, tem direito a essa demanda. E a descrição das condições de trabalho docente existentes nessa escola. Importante

evidenciar que, uma escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus educandos reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Por fim, são apresentadas as considerações finais sobre os argumentos apresentados o presente estudo foi analisar a formação docente e a prática dos professores de sala de Recursos e professor de apoio em uma escola que atende alunos com deficiências.

Além de trazer a legislação que rege a educação brasileira no contexto da inclusão junto as escolas regulares do estado de Minas Gerais para cidade de Uberlândia, quanto ao amparo legal ao educando com o propósito de atendimento educacional escolar dos alunos com deficiências.

1 O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ENQUANTO CATEGORIA EM MARX

1.1 A categoria trabalho proposta por Marx

O trabalho, de acordo com Marx (1983) é uma atividade sobre a qual o homem utiliza sua força para a produção dos meios de subsistência, enquanto uma dimensão extingüível da vida humana, isto é, uma dimensão ontológica essencial, pois através dele, o homem livre e conscientemente, cria a realidade o que permite a ele saltar na mera existência orgânica à sociabilidade. Oliveira (2010) afirma que

Para Marx, portanto, o mundo e o homem são seres históricos, produtos da indústria, do trabalho social, que se modificam de acordo com as suas necessidades em cada época histórica. É a atividade sensível dos homens, o contínuo ato de trabalhar para suprir suas carências que cria permanentemente o mundo (Oliveira, 2010, p. 78).

Marx (2004) afirma que o trabalho, por um lado, é visto como autogênese humana, mediante sua relação mútua com a natureza, que faz do homem não somente um ser objetivo, natural, mas também um ser de natureza humana, um ser genérico e universal. Assim, pode-se afirmar que o trabalho é responsável por distinguir o homem do animal.

Tal conjectura explicita-se na obra “A Ideologia Alemã”, quando Marx e Engels (2007) ratificam que a distinção entre os animais e os homens só ocorre a partir do momento que os homens começam a produzir seus meios subsistência. Em contrapartida, Marx e Engels (2007) externam o trabalho como elemento de subordinação ao capitalismo, como trabalho arraigado, de sacrifício e gangrena humana, da qual a manifestação máxima se revela na perda do ato de produção e dos objetos produzidos.

Marx e Engels (2007) afirmam ainda que, em certos estágios determinados pelo contexto histórico, multiplica-se a força produtiva, que origina divisão do trabalho para então desenvolver-se historicamente, surge aos indivíduos, não por tratar-se de um poder próprio ou uma cooperação voluntária e planejada de forma racional, mas sim, através de poder estranho, alheio, originado à sua margem, que não sabem da procedência e o destino, e que, portanto, não há como ocorrer a dominação.

Para Marx (2004), o estranhamento do trabalho ocorre pelo fato de os objetos produzidos no capitalismo através do trabalho, mesmo determinado pela propriedade privada, produz riqueza necessária. O estranhamento acontece quando esta riqueza é expropriada dos seus trabalhadores, os produtores desses objetos.

Sobre esse processo de objetificação, Lukács (2003) afirma que

A objetivação é, de fato, um modo de exteriorização insuperável na vida social dos homens. Quando se considera que na práxis tudo é objetivação, principalmente o trabalho, que toda forma humana de expressão, inclusive a linguagem, objetiva os pensamentos e sentimentos humanos, então torna-se evidente que lidamos aqui com uma forma universal de intercâmbio dos homens entre si. Enquanto tal, a objetivação não é, por certo, nem boa, nem má: o correto é uma objetivação, tanto quanto o incorreto; a liberdade, tanto quanto a escravidão. Somente quando as formas objetivadas assumem tais funções na sociedade, que colocam a essência do homem em oposição ao seu ser, subjagam, deturpam e desfiguram a essência humana pelo ser social, surgem a relação objetivamente social da alienação e, como consequência necessária, todos os sinais subjetivos de alienação interna. Essa dualidade foi ignorada na História e consciência de classe (Lukács, 2003, p. 27).

Para o autor, a objetificação do trabalho consiste em um modo universal de existência humana, que a diferencia completamente dos modos de alienação. Em contrapartida, Luckács (1999) define o oposto da objetificação enquanto um processo de exteriorização, que é definida como um processo de retroação positiva da objetividade sobre o homem que criou o objeto, em um processo em que não existem obstáculos estranhos entre o produto da práxis e o homem. Ocorre, assim, a efetividade do reconhecimento humano em sua prática rotineira e a produção do desenvolvimento individual e coletivo do ser.

Em suma, essa concepção fundamenta-se na explicação de que o modelo de produção capitalista faz com que o trabalhador não exerça qualquer tipo de identificação ou reconhecimento com o produto de seu trabalho. Isso ocorre porque o trabalhador encontra-se, de acordo com Marx (2004), em estado de total alienação, no qual não há mais a cientificidade de completa atividade produtiva; o trabalhador não reconhece a implicação de seu trabalho enquanto parte constituinte de si mesmo; não há consciência de si mesmo no processo de produção e enfrenta o seu quociente produtivo como alheio a si próprio.

Marx (2004) afirma que

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais sua produção aumenta em poder e em extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata quanto maior o número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (Marx, 2004, p. 159).

Verdade também mostrada em Astrada (1968, p. 47-48) que afirma que o estranhamento “é uma categoria histórica, fenômeno social em que refletem relações operantes como poderes estranhos que, em lugar de serem dominados pelo homem, o dominam e sufocam”.

1.2 Trabalho produtivo e trabalho improdutivo

De acordo com Marx (2006), mais-valia é o modo de exploração característica do capital. Conceitua-se enquanto a diferença entre o valor do produto e o valor do capital utilizado em seu processo de produção.

O autor define dois tipos de mais-valia: a mais-valia absoluta e a mais-valia relativa, conforme demonstrado a seguir:

A produção da mais-valia absoluta se realiza com o prolongamento da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador produz apenas um equivalente ao valor de sua força de trabalho e com a apropriação pelo capital desse trabalho excedente. [...] [A mais-valia relativa] pressupõe que a jornada de trabalho já esteja dividida em duas partes: trabalho necessário e trabalho excedente. Para prolongar o trabalho excedente, encurta-se o trabalho necessário com métodos que permitem produzir-se em menos tempo o equivalente ao salário. A produção da mais-valia absoluta gira exclusivamente em torno da duração da jornada de trabalho; a produção da mais-valia relativa revoluciona totalmente os processos técnicos de trabalho e as combinações sociais (Marx, 2006, p. 578).

Na mais-valia absoluta, ocorre o aumento do valor produzido pelo trabalhador, sem alteração do tempo de trabalho socialmente necessário. Na mais-valia relativa, ocorre alteração do tempo de trabalho socialmente necessário no processo produtivo, devido, principalmente, à inserção de inovações tecnológicas no processo de produção.

O trabalho abstrato existente de forma substancial que se acomodar ao processo de conformação dos moldes de produção capitalista organiza-se nas

categorias de trabalho produtivo e improdutivo. Categorias essas que se relacionam permanentemente aos moldes de produção capitalista enquanto processo de produção de mais-valia. Não obstante, isso apresenta uma concepção estreita do trabalho, “pois este enquanto categoria fundante do mundo dos homens supera esse caráter contingente de configuração historicamente determinada” (Santos Neto, 2012, p. 6).

Para Marx (1985), trabalho produtivo e improdutivo não se diferenciam por sua importância para o capitalismo, mas sim, devido às funções diferentes exercidas por ambos.

No caso do trabalho produtivo, a relação social de produção está associada à produção de mercadorias. Logo, para Marx (1980, p. 143) “trabalhador produtivo é aquele cujo trabalho produz mercadorias; e mais de modo preciso, esse trabalhador não consome mais mercadorias do que produz, do que custa seu trabalho”. Para Marx (1985)

é produtivo aquele trabalho que valoriza diretamente o capital, o que produz mais-valia, ou seja, que se realiza numa mais-valia. Portanto, trata-se de trabalho que serve diretamente ao capital como instrumento da sua autovalorização, como meio para a produção de mais-valia (Marx, 1985, p. 109).

Se um trabalhador devolve com seu trabalho somente o equivalente ao seu salário, ele não é um trabalhador produtivo para o capitalismo. Marx (1980) demonstra como o modo de produção capitalista dá todo desenvolvimento ao processo de apoderar-se do trabalho excedente, movimento que se observa através de todas as sociedades de classes. Santos Neto (2012) afirma que trabalho produtivo é o preço da força de trabalho produzido pelo trabalhador.

Marx (1980) afirma que, pois, o que faz distinção a essa forma de todas as anteriores é que o capitalista que domina o trabalhador não por força de um atributo pessoal, mas apenas enquanto é ‘capital’; esse poderio é tão inerente ao trabalho materializado sobre o produto do trabalhador quanto sobre o próprio trabalhador. O trabalho produtivo manifesta-se, portanto, enquanto trabalho produtivo de capital ou trabalho produtivo de mais-valia. Afinal, a lei absoluta do capital se consiste na denominada mais-valia.

Duarte (2017) destaca três aspectos importantes a respeito do trabalho produtivo. Primeiro, ele constitui-se enquanto trabalho desenvolvido no direta e

imediatamente no processo produtivo, ou seja, quanto produtor direto de mais-valia, o que promove a autovalorização capitalista. Segundo, não necessariamente o objeto produzido precisa ser um bem material, podendo surgir enquanto objetificação das necessidades de alimentação ou fantasias. Terceiro, ocorre um processo de relação social, na qual essa relação expressa nesta troca do capital, na qual o trabalhador produtivo vende sua força de trabalho e o capitalista, compra a força de trabalho.

Para Marx (1980, p. 394) “o resultado do processo de produção capitalista não é legítimo (puro) produto (valor de uso) nem mercadoria, isto é, valor de uso que tem determinado valor de troca. Seu resultado, seu produto, é criação de mais-valia para o capital”.

Marx (1985) faz com que o pequeno espírito burguês seja notado e que tenta naturalizar este modo de produção. O trabalho produtivo manifesta-se como trabalho produtivo de capital ou trabalho produtivo de mais-valia. Afinal, a lei absoluta do capital se chama acumulação de mais-valia.

Aponta Marx (1980, p. 394) aponta que “o resultado do processo de produção capitalista não é genuíno produto (valor de uso) nem mercadoria, isto é, valor de uso que tem determinado valor de troca. Seu resultado, seu produto, é criação de mais-valia para o capital”.

Duarte Neto (2012) defende que as caracterizações sociais do trabalho dos operários contrapõem-se a eles mesmos. O avaro espírito burguês, explanado no segundo escalão da economia política, busca profundamente arquitetar à condição de trabalho produtivo e o trabalho improdutivo. Destaca-se que ambos não se relacionam, portanto, à especialidade do trabalho (enquanto manual ou intelectual), nem tão pouco ao valor de uso do produto de um trabalho (se é mais útil ou menos útil para as pessoas ou para a sociedade).

Retomando, de acordo com Machado (2023) esses conceitos derivam, cada um, de diferentes tipos de relação estabelecidas pelos trabalhadores com o modo de produção do capital.

Nos moldes capitalistas, trabalho produtivo é o que produz a riqueza imediata e isso significa que “[...] só é produtiva a força de trabalho que produz valor maior que o próprio” (Marx, 1980, p. 133). Assim, Machado (2023) afirma que se pode aplicar a conceituação de trabalho produtivo a partir do momento que o trabalhador desenvolve um excedente de valores superiores à da soma de valores consumidos pelo trabalhador e isso acontece porque este trabalhador produz mais-valia, ou seja,

modificando sua própria força de trabalho em capital, em condição necessária à criação de lucros para o capital, em requisito à produção capitalista.

De acordo com Marx (1980, p. 133) “dessa espécie de trabalho assalariado produtivo depende a existência do capital”. Assim, o trabalho produtivo é todo aquele que é transformado em mercadoria e trocado por capital variável.

O trabalho improdutivo surge enquanto caráter explorador existente na produção capitalista e sua necessidade de controlar a exploração em um contexto marcados pela oposição entre trabalho manual e intelectual (Marx, 1985). Esse controle é transferido ao trabalhador chamado de improdutivo a partir do momento em que a produção se transforma em capitalista (Bravo; Pelaez; Pinheiro, 2018).

No trabalho improdutivo, a relação social de produção do ponto de vista do capitalismo, apenas o determina enquanto produção de valores de uso sem que existam embutidos os valores de troca, por detrás dos quais se oculta o valor, o trabalho social materializado na mercadoria. É um trabalho realizado com a função de satisfazer as necessidades do capital; assim, não se conclui enquanto uma mercadoria vendável (Machado, 2023).

Para Bizerra, Gois e Pinheiro (2016) o trabalho improdutivo é um trabalho que apresenta um valor socialmente aceito, porém se revela enquanto improdutivo quando se questiona a produção da riqueza imediata. É um trabalho que não permite ao comprador recuperar o tempo nele despendido, pois não pode ser acrescentado a propriedade de mais valor (mais-valia).

Santos Neto (2012) afirma que, quando se trata de trabalho improdutivo, afirma-se de despesas, coloca-se sob a ótica de um consumo de renda e não de capital. “Isso não impede que o valor dos serviços desses trabalhadores improdutivos seja determinado de modo igual ao dos trabalhadores produtivos: isto é, pelos custos de produção necessários para sustentá-los ou produzi-los” (Marx, 1980, p. 139).

Nesse contexto, um trabalhador improdutivo elevar o valor de seus serviços há um nível maior do que o valor dos serviços prestados por um trabalhador produtivo, quando os custos investidos na qualificação e educação e qualificação desse trabalhador improdutivo forem maiores (Machado, 2023).

No trabalho improdutivo, a relação social de produção que o distingue corrobora com a visão do capitalismo, somente enquanto produção de valores de uso sem que estes representem valores de troca, por detrás dos quais se embute o valor, o trabalho social materializado enquanto mercadoria.

Bravo, Pelaez e Pinheiro (2018) afirmam que o trabalho improdutivo é um trabalho que realizado para satisfazer as necessidades dos seus compradores; não se finalizando enquanto mercadoria vendável. É um trabalho que possui um valor social, porém se revela improdutivo quando se questiona a produção de riqueza imediata.

Assim, conforma afirma Machado (2023), os conceitos de trabalho produtivo e trabalho improdutivo decorre da relação dos trabalhadores com a produção capitalista, da forma social das relações sociais de produção em que o trabalho deles se desenvolve. Eles não têm influência do conteúdo do trabalho em si mesmo (por exemplo, se é um trabalho educacional ou um trabalho fabril), da destinação do trabalho enquanto trabalho concreto (promover o desenvolvimento de pessoas ou melhorar a logística da distribuição das mercadorias ou da natureza do produto (por exemplo, criar material didático, lecionar, ou fabricar caminhões). Trabalho produtivo e trabalho improdutivo relacionam-se, portanto, à particularidade do trabalho (manual ou intelectual), nem ao valor de uso do produto de um trabalho (se é mais menos útil para a sociedade).

Segundo Marx (1980) esses conceitos decorrem, cada um, dos diferentes tipos de relação que os trabalhadores criam com a produção capitalista. Quando se trata do trabalho produtivo, a relação social de produção que o caracteriza diz respeito à produção de mercadorias.

Se um trabalhador repõe com seu trabalho somente o equivalente ao seu salário, ele não é um trabalhador produtivo para o capitalista. Nesse caso, segundo Marx, seria “como se o capitalista tivesse comprado a mercadoria que esse trabalhador produz” (Marx, 1980, p. 141), sem haver, no entanto, a transformação do dinheiro investido na produção em capital. Para o capital, trabalho produtivo é o que produz a riqueza imediata e isso significa que “só é produtiva a força de trabalho que produz valor maior que o próprio.” (Marx, 1980, p. 133).

1.3 Trabalho material e imaterial

O trabalho imaterial e material se diferencia de um modo em que o último atribui limites quanto ao seu processo de exploração enquanto o primeiro ainda semelha não impor. Assim, o trabalho material é finito em seu uso. Não por acaso que um

trabalhador pode ser facilmente substituído por outro dentro de uma linha de produção (Gouvea, 2018).

Lazzarato e Negri (2001) definem trabalho imaterial como processo cujo produto ideológico torna-se sempre uma mercadoria, não havendo distinção entre valor de troca e valor de uso ou mesmo fetichismo da mercadoria. Os autores incluem a subjetividade como aspecto fundamental para uma definição coerente. Para eles, a atividade central é a estética, que vai além da definição homem-natureza.

Inseridos nesse contexto, a informação e o conhecimento são, portanto, considerados cerne do trabalho imaterial pois ele é apresentado sem uma solidez física e a predominância em trabalhos intelectuais que podem estar na administração, gerência, prestação de serviços e no controle dos processos de trabalho. Assim, atividades produtivas apresentam como fundamento o conhecimento e a informação utilizados dentro dos processos de trabalho (Hardt; Negri, 2001). Sendo assim é sabido que as atividades cognitivas são consideradas trabalho imaterial.

De acordo com Gorz (2005), o trabalhador passaria da forma do trabalho manual, adicionaria a formulação de ideias, a criatividade, , ter o poder de decidir pelas formas do intelecto do homem, surgindo uma "economia do conhecimento, que seria mais importante fonte de valor e de lucro, e principal forma de trabalho" nas sociedades contemporâneas (Gorz, 2005, p. 29). No entanto, tais atividades teriam uma dupla dimensão. Ao mesmo tempo em que se tornariam fonte do valor, se apresentariam como imensuráveis, já que o conhecimento, fundamento dessa atividade, "não é mais redutível a uma quantidade de trabalho abstrato" (Gorz, 2005, p. 29).

"Dessa forma, esse caráter peculiar dos trabalhos imateriais e cognitivos foi considerado como fruto do conteúdo intelectual heterogêneo que tal atividade inscreve" (Amorim, 2014, p. 34). Nesse interim, Gorz (2005) busca diferenciar a imaterialidade do trabalho como o exato oposto do trabalho manual, sendo esse último um trabalho no qual a dimensão cognitiva se ausentaria e funções homogêneas prevaleceriam.

Quando se trata das atividades cognitivas, do trabalho imaterial, parece ainda não haver a mesma noção de limites que se constrói em relação ao corpo físico. Como exposto por Izerrougene (2008), a produção de conhecimento esquiva da lei do rendimento decrescente e da lei da escassez, a troca de informações não comporta

perdas, nem sacrifícios, seu uso é uma atividade criativa, com custo de reprodução baixo e valor somado elevado e, por ser cumulativo, tem custo marginal decrescente.

Para tanto essa dialeticidade do trabalho, no sistema da propriedade privada, tem cunho essencial e determinante para entendermos a maneira como o jovem Marx trata os pontos fundamentais de sua filosofia, como a emancipação, a política, o homem, entre outras.

A história humana objetiva-se mediante o ato de produção de sua existência material, que se realiza pelo trabalho. É “o carecimento material, enquanto motor do processo de reprodução individual ou social” que “põe efetivamente em movimento o complexo do trabalho.” (Lukács, 1978, p. 5).

Entretanto, embora sendo o ponto de partida do processo de humanização, o trabalho, na sociabilidade burguesa, é rebaixado, tona-se uma mera atividade meramente de subsistência, de satisfação de carências imediatas. Constitui-se, assim, a dialética entre a fortuna e a miséria, entre a efetivação e a desefetivação do homem. Nessa contradição manifesta-se o princípio emancipatório de Marx. Nas condições degradadas do trabalho capitalista permanece o elemento universal, criativo, dos homens, deixando espaço para uma superação do estranhamento.

1.4 Relação entre trabalho e trabalho docente

Quando se parte do princípio do professor enquanto trabalhador, é possível segundo Antunes (2009), classificá-lo enquanto classe que vive de seu trabalho.

A partir desse princípio, é possível entender assim, que os trabalhadores da educação são suscetíveis a encarar situações geradas pela relação entre trabalho e capital. Sendo o trabalho percebido enquanto dimensão humana do homem, que o distingue de outros animais e o capacita a gerar realização (Antunes, 2009).

Antunes (2009) afirma que a categoria trabalho centraliza-se na ontologia do ser social; no entanto, coloca que

por outro lado, se a vida humana se resumisse exclusivamente ao trabalho, seria a efetivação de um esforço penoso, aprisionando o ser social em uma única de suas múltiplas dimensões. Se a vida humana necessita do trabalho humano e de seu potencial emancipador, ela deve recusar o trabalho que aliena e infelicita o ser social (Antunes, 2009, p. 48).

A docência cruza reciprocamente por uma quantidade de fatos que integram a atuação profissional, que são próprias ou não do trabalho. Nesse contexto, esse relacionamento pode ser lesivo, com redução de investimentos, não gerando a realização e prazer de o professor exercer sua função (Derossi, 2021).

É fundamental compreender o trabalho docente sob a ótica do capitalismo e sobre a percepção que os trabalhadores da educação dispõem de si mesmos enquanto trabalhadores, sendo importante para promover a reflexão sobre os sentidos que esses profissionais atribuem ao próprio trabalho. É necessário entender a categoria docente enquanto trabalhador em virtude de atribuir uma dimensão ontológica de trabalho para o ser humano existente na teoria marxista, o que reforçaria os pensamentos acerca dos limites e potencialidades existentes na categoria do trabalho docente (Derossi, 2021).

Nesse contexto, Garcia, Hypólito e Vieira (2005) dispõem que nos anos de 1980, discutia-se se os docentes estavam envolvidos em um trabalho produtivo ou improdutivo e, conseqüentemente, se a natureza desse trabalho era capitalista ou não. Além disso, havia o questionamento sobre se, como grupo social, pertenciam à classe trabalhadora ou à classe média, conforme tradicionalmente considerado pelos estudos sociológicos clássicos.

Os autores afirmam ainda que, com essa identificação do trabalhador docente, existia a dificuldade de encontrar um pertencimento enquanto categoria (Garcia; Hypólito; Vieira, 2005, p. 48).

No contexto histórico, tanto à docência quanto o exercício profissional não são considerados enquanto trabalho, visto que a lógica capitalista visa sempre altos lucros (Santos, 2017). Fato esse justificado pelo fato de a profissão docente não aplicar diretamente a mais-valia para professores de instituições públicas e o Estado, carecido às indicações dos organismos internacionais de reduzir investimentos nos direitos sociais, precariza a carreira docente e as condições de trabalho, congela e reduz recursos, dentre outros aspectos, com a finalidade de proteger e melhorar supostamente a economia do país.

Assim, Hypólito (2011) sugere que, com a crescente predominância da produção imaterial sobre a produção industrial, as formas de trabalho imaterial estão cada vez mais subordinadas ao capital. Ele observa que a escola, que antes era menos influenciada por relações capitalistas, agora está sendo cada vez mais

integrada a relações comerciais e mercadológicas, assumindo um papel mais relevante no processo de acumulação.

Nesse contexto, mesmo que o trabalho docente seja um trabalho improdutivo e não palpável, os profissionais das escolas públicas e suas atividades acabam sendo focos dos processos de comercialização capitalista (Derossi, 2021).

A mudança social dos alunos fica embutida nas perspectivas de agentes transformadores na propriedade dos relacionamentos com os alunos. Assim, o processo emancipatório deve considerar a coletividade visando à justiça social. Inserido nesse contexto, o capitalismo dá nova roupagem ao processo de humanização. Lukács (2010) considera as duas faces do trabalho: uma que atua em função do sistema capitalista, de alienação e exploração da força de trabalho e outra que humaniza o homem. Para o autor

Na medida em que assim a economia se torna ao mesmo tempo produtor e produto do homem em sua práxis, a tese de Marx, de que os seres humanos fazem sua própria história, ainda que não em circunstâncias por eles escolhidas, tem como consequência natural que também a generalidade humana não é capaz de desenvolver-se sem que os indivíduos tomem posições conscientes e práticas quanto aos problemas nela contidos (Lukács, 2010, p. 85).

Dessa forma, a educação é questionada enquanto direito constitucional e os profissionais da educação encontram dificuldades para realizar o seu trabalho com excelência, pois são afastados dele, alienados e o relacionamento com os alunos e o compromisso social da docência com a mudança fica desfavorecido (Derossi, 2021).

Assim, em um aprofundamento maior que os desejos dos professores e de seus problemas cotidianos, as visões dos moldes de formação docente também se relacionam com o trabalho do professor.

Para dar significado ao trabalho docente, é importante observar que as carreiras dos profissionais da educação têm configurações diferenciadas quando pensadas em consonância com os estados e da esfera à qual estão vinculados, o trabalho docente é entendido e desenvolvido a partir de uma contextualização das relações que esses sujeitos sociais compartilham (Derossi, 2021). Assim, Antunes (2009, p. 12) afirma que, “se por um lado necessitamos do trabalho humano e de seu potencial emancipador, devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social”.

Assim, é importante não perder o foco sobre o trabalho docente enquanto uma categoria central para a realização do ser humano, segundo a teoria marxista, o que pressupõe uma atribuição de significados e interpretações do sujeito sobre as relações e sujeitos que desenvolvem.

Neste interim, é fundamental pensar-se no trabalho docente no contexto categóricos de reprodução, contradição, dialética, totalidade e historicidade que se encontram direta ou indiretamente embricadas nas histórias dos profissionais da educação (Aguiar; Ozella, 2013).

Portanto, quando o foco se encontra na esfera subjetiva ou objetiva de formação humana ou das condições materiais para a existência, o trabalho ocupa uma posição central nas atividades dos sujeitos.

Com as mudanças históricas, o trabalho passou a ser visto não mais como uma oportunidade de existência, mas como uma forma de exploração e um fator de intensificação das desigualdades sociais e concentração de riqueza nas mãos de poucos. Dessa forma, o capitalismo estabeleceu uma nova relação com o trabalho, transformando-o em um meio de acumulação de capital pelos proprietários dos meios de produção, o que resultou na alienação dos trabalhadores, já que os frutos do trabalho não lhes pertencem. (Derossi, 2021).

Nesse contexto, Antunes (2009) analisa as mudanças no mundo do trabalho embasado na lógica de atuação capitalista, na qual demonstra que esta categoria sistematiza de forma amplificada as perspectivas e os horizontes dos sujeitos para além de uma questão financeira, reduzida, que é a mais recomendada pelo sistema. De tal modo, as possibilidades de carreira e o compromisso social estão junto ao trabalho para muitos professores.

Nesse sentido, ao refletir sobre a natureza do trabalho docente, suas condições e atividades, Mariz (2011) afirma que

os sentidos do trabalho docente não são um quebra-cabeça montado a partir da trajetória, do contexto e da divisão do trabalho, mas um mosaico com peças disformes que ganha uma forma a partir de uma dinâmica composta por elementos históricos e conjunturais, coletivos e individuais (Mariz, 2011, p. 1).

O trabalho docente encontra-se entrecruzado por fatores que corroboram com seu exercício profissional, podendo ser ou não próprias do trabalho. Hypólito (2011) afirma que

A educação e outros serviços públicos, como saúde e transportes, são um alvo privilegiado para o mercado. Mas essa expansão não se refere apenas à transformação de serviços em mercadorias; se refere também às formas de administração e de mercantilização dos serviços. Isso significa que passa a ser importante transferir serviços para o setor privado, indiretamente – como o aumento da oferta de matrículas escolares por instituições privadas (ensino superior) –, assim como, de forma mais direta, pela terceirização de serviços complementares – limpeza, setores administrativos – e de serviços cruciais, como aquisição de materiais e métodos de ensino e até mesmo ofertas mistas (público/privadas), como se pode ver em alguns casos da Educação a Distância (Hypólito, 2011, p. 4).

Derossi (2021) afirma que o modo como o professor se percebe enquanto trabalhador é fundamental para uma reflexão fundante acerca de sua visão de seu trabalho.

Historicamente, os professores não são considerados trabalhadores, porém, os processos de mundialização do capital e da supervalorização dada à ciência e à tecnologia, coloca a educação no centro de poder pela conquista da lógica do mercado, que visa lucratividade (Derossi, 2021).

De acordo com Oliveira (2010), o trabalho docente vai além da sala de aula, compreendendo cuidado e atenção com os alunos, além de outras demandas existentes na educação. A autora defende ainda que o trabalhador docente engloba não somente os professores regentes, mas todos os sujeitos envolvidos no processo educacional dentro das escolas, mesmo que em cargos, funções, especialidades e tarefas diferentes.

O termo docência, vem do latim e significa ensinar, mostrar, indicar, instruir. Pensando na etiologia da palavra é possível afirmar então, que o trabalho docente é o que se realiza com a intenção de educar. Assim, o que define o trabalho docente surge para além de uma formação específica ou diplomada para a execução do labor, mas surge para além de sua experiência no processo ensino-aprendizagem no papel de quem educa ou contribui para que se efetive o processo educativo (Oliveira, 2003).

Atualmente, no contexto escolar, os professores veem-se obrigados a realizar funções diferentes daquelas pelas quais foi contratado e muitas vezes, pelas quais nem está preparado para executar. Ainda é uma realidade no Brasil que muitas escolas não possuem profissionais capacitados para o trabalho de assistência aos alunos, esse papel acaba sendo assumido pelos professores (Oliveira, 2010).

2. LEGISLAÇÃO DA INCLUSÃO PROFESSOR APOIO E PROFESSOR ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A partir dos anos 1990 observou-se um aprofundamento nos debates internacionais e nacionais acerca da inclusão nos sistemas educacionais de ensino, promovida através da escolarização das pessoas com deficiência e que vem sendo ampliada progressivamente por diversas políticas públicas, tais como legislações, diretrizes, resoluções, decretos, dentre outras, que passaram a nortear os rumos da educação especial nacional (Florentino; Neves Júnior; Costa, 2022).

Para entendimento do contexto histórico que permeia a educação inclusiva no Brasil, é importante pontuar alguns acontecimentos dos anos 1990, que foram palco de grandes encontros e congressos internacionais, conforme descritos anteriormente. Com que o propósito de mobilizar os países reestruturarem suas políticas a favor da inserção das pessoas com deficiência, diante do grande número pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação na esfera social e educacional pois esses alunos que eram atendidos em classes especiais que mais pareciam um depósito que excluía das escolas comuns os que não conseguiam aprender (Rogalski, 2010).

Com esses movimentos internacionais percebeu-se um forte movimento da educação inclusiva - mesmo ainda sem essa nomenclatura - de manifestações a nível mundial, em locais como Estados Unidos, Europa e Canadá.

Pode-se afirmar que a crescente discussão a respeito da educação inclusiva resultou da ascensão mundial do neoliberalismo e do envolvimento de organismos internacionais com a temática, podendo destacar-se: Declaração Mundial de Educação para Todos, popularmente conhecida como Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e Declaração da Guatemala (Declaração, 1999).

Esse movimento ocorrido na Conferência de Jomtien, em 1990 repercutiu diretamente na promulgação das primeiras legislações brasileiras específicas sobre a educação inclusiva. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) passa a ser conhecida então como marco inicial da Educação Inclusiva. Importante ressaltar que a educação especial surgiu de várias lutas, legislações e organizações favoráveis à educação das pessoas com deficiência, que ganharam força a partir da Constituição

Federal de 1988, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é um documento orientador e inovador porque possibilitou a universalização da educação, através da oportunidade única de inserir a Especial Educação no contexto da estrutura de educação para todos. O documento afirma que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente quaisquer dificuldades ou diferença que possa haver entre elas.

A Declaração de Salamanca foi um marco para a Educação Inclusiva, Social e Educacional das pessoas com deficiência com o objetivo de trazer visibilidade às pessoas com deficiência. Nessa conferência foram tratados e debatidos temas específicos sobre a Educação Especial, norteando a inclusão de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento altas habilidades/superdotação e sua inserção nas escolas comuns.

Souza e Pietro (2016, p. 324) ressaltam que a Declaração de Salamanca visava promover a Equidade na educação, através de um “compromisso de viabilização de uma educação de qualidade, como direito da população, que impõem aos sistemas escolares a organização de uma diversidade de uma reforma de recursos educacionais”.

Sobre a pauta de ação para atendimento às Necessidades Educacionais Especiais, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) afirma que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias e ressalta como princípio fundamental dessa linha de ação que as escolas devem acolher todas as crianças eliminando assim padrões predominante homogêneos, para poder atender o direito essencial da Educação para Todos.

Outro ponto ressaltado na Declaração de Salamanca diz respeito à preparação apropriada de todos os educadores, na perspectiva da educação especial, com o propósito de aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos em sala de aula e garantir sua permanência na escola (UNESCO, 1994).

De acordo com Silva, Dechichi e Souza (2012), o treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial. Uma abordagem não categoriza que embarque todos os tipos de deficiências deveriam ser desenvolvidos como núcleo comum e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência e faz referência a

preparar professores que tenha alguma deficiência acredita que esse profissional será exemplo de superação para os alunos com alguma deficiência.

2.1 Histórico da educação inclusiva no Brasil

O ano de 1981 foi considerado um divisor de águas para as pessoas com deficiência, sendo consagrado como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes pelas Nações Unidas, que teve o objetivo chamar a atenção para a criação de leis e movimentos, com o lema “Participação Plena e Igualdade”. Esse marco foi fundamental para o avanço do Brasil na garantia de promoção, defesa e garantia de condições de vida dignas e emancipação dos cidadãos com deficiência (Brasil, 2007).

No Brasil, a promulgação da Constituição Federal 1988 foi um marco importante que precede as demais políticas públicas que fundamentam os direitos das pessoas com deficiência, através da garantia da democracia.

Antes da Constituição de Federal não havia a obrigatoriedade de instituições de ensino, tanto particulares quanto públicas, de aceitarem alunos com deficiências.

A Constituição Federal (Brasil, 1988, s/p) estabelece em seu artigo 206, inciso I, como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de entrada e permanência na escola um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como direito de todos”.

Enquanto no artigo 208 afirma ser dever do estado a oferta do “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, s/p). Esse artigo estabelece ainda a integração escolar como preceito constitucional, além das diretrizes e mecanismos que devem ser adotados pelo estado previsto , no inciso I, expressa a universalização da Educação básica gratuita, dos quatro aos dezessete anos de idade, igualmente assegurada a mesma oferta para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade apropriada (Brasil, 1988).

Goffredo (1999) destaca que a Constituição Federal de 1988 define, em seu art. 205, a educação enquanto direito de todos, porém, segundo a autora, nem todos os cidadãos são devidamente contemplados e atendidos em seu direito legalmente constituído.

Em 20 de novembro de 1989 a ONU realizou a chamada Convenção sobre os Direitos da Criança. Essa convenção apresentou como principal meta promover o incentivo junto aos países membros da implementação do desenvolvimento pleno e harmônico da personalidade de suas crianças, favorecendo o seu crescimento em ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão, preparando-as plenamente para viverem uma vida individual.

No preâmbulo da Convenção ressalta-se a importância da cooperação internacional para a melhoria das condições de vida das crianças em todos os países” A convenção reconhece como criança todo indivíduo com menos de 18 anos de idade. E confere a esta população, em todo o mundo, pela primeira vez, todos os direitos até então reservados aos adultos (UNICEF, 2017).

O preâmbulo determina também que os direitos adquiridos pelas crianças devem ser exercidos sem nenhum tipo de discriminação, de sexo, religião, raça, de cor, origem, deficiência física e posição econômica e ainda garante que todas as ações relacionadas à criança precisam considerar com primazia seu melhor interesse (UNICEF, 2017).

A Convenção sobre os Direitos da criança foi ratificada por 196 países e o Brasil foi um dos primeiros países a ratificá-la sobre os Direitos da Criança, impulsionado com a CF/88 que estabeleceu no artigo 227, uma doutrina de proteção integral, através da responsabilidade compartilhada entre estado, família e sociedade para garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes enquanto sujeitos de direito (Brasil, 1988).

Desde então, surgiu uma gama de políticas públicas nacionais voltadas à criança e adolescentes, dentre elas, o Estatuto da Criança e do Adolescente. Em julho de 1990, diante desse contexto de um novo olhar sobre os direitos de crianças e adolescentes e em consonância com a Convenção dos Direitos da Criança foi constituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Promulgado através da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, o ECA garante, em seu artigo 54 a oferta de educação obrigatória e gratuita para crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1990). No que diz respeito à educação inclusiva, ainda no artigo 54, inciso III, o ECA assegura o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil 1990).

E assegura ainda, em seu inciso VII o direito a programas de material didático escolar, assistência à saúde, alimentação e transporte.

Goffredo (1999) afirma ainda que os pontos-chave da CF/1988 foram posteriormente detalhados na Lei nº 9.394/96, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). Para a autora, essa lei apresentou características importantes de flexibilização, além de inovações -ainda que poucas – que favorecem o aluno com necessidades educacionais especiais. Destaca-se o capítulo V da LDB 9.394/96 que é totalmente destinado à Educação Especial.

Conforme o artigo 58 do respectivo capítulo, a educação especial de ensino é tida como modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino e seu público é definido como “educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”(Brasil 1996, s/p).

Importante ressaltar um avanço na educação especial no inciso I do artigo 58 que destaca a oferta de serviço de apoio especializado quando necessário para atender peculiaridades dos alunos do ensino especial. Em seu inciso III, o artigo 58 da LDB (Brasil, 1996) trata da oferta da educação especial que tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida. Ainda na LDB 9.394/96, no capítulo V, complementa-se e asseguram-se diversos serviços e adaptações para melhor aprendizado dos alunos (Brasil 1996, s/p).

Em seu artigo 59 inciso I destaca-se outro avanço da Educação inclusiva, quando cita a garantia de “Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas” (Brasil,1996, s/p) no intuito de atender às especificidades dos alunos da Educação Especial.

Em seu inciso II, o artigo 59 da LDB 9.394/96 declara que

terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de sua deficiência, e acelerar para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (Brasil, 1996, s/p).

Sobre a capacitação profissional necessária para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, o artigo 58, em seu inciso III cita que os sistemas de ensino devem garantir “professores com especialização adequada médio ou superior, para atendimento especializados, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil,1996, s/p).

Outro ponto importante do capítulo V apresenta avanços quanto a deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A partir dele foram organizadas leis mais específicas sobre a Educação Especial, entre elas a que garante o Atendimento Educacional Especializados (AEE), culminando em 2008 com a publicação do decreto nº 6.571, de 17 de setembro, que dispõe sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica (Brasil, 2008a).

Sendo revogado o Decreto nº 6.571 entra em vigor o Decreto nº 7.611/2011, com a implementação do AEE no Projeto Político Pedagógico de todas as instituições de ensino, inserindo a criação de salas de recursos Multifuncionais, com a disposição de professores e outros profissionais especializados e na tradução e interpretação de Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS (Brasil, 2011).

Em 6 de julho de 2015 a presidente Dilma Rousseff (2011-2016) sancionou a Lei nº 13.146, chamada de Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, tendo como fundamento a Convenção da ONU sobre os Direitos das pessoas com Deficiência. É oficialmente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sendo a normativa jurídica mais importante sobre direitos para a pessoas com deficiência no país (Brasil, 2015).

Assim como a LDB 9.394/96, a LBI apresenta um capítulo voltado à educação inclusiva. O capítulo IV trata do direito à educação das pessoas com deficiência ao afirmar que

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

O parágrafo único do artigo 27, em consonância com a CF/88 e a LDB 9.394/96 afirma que “ é dever do estado, da família, da comunidade escolar assegurar educação de qualidade à pessoa, colocando a salva de toda forma de violência e negligência e discriminação” (Brasil, 2015, s/p). Aqui, ressalta-se a importância da formação e disponibilização de profissionais especializados para o AEE, tradutores de LIBRAS, profissionais de apoio e guia de intérpretes, descritos como obrigatórios no artigo 28, inciso XI (Brasil, 2015).

Ainda no artigo 27, determina-se a obrigatoriedade de acessibilidade para toda a comunidade escolar a todos os ambientes, edificações e atividades concernentes ao processo ensino-aprendizagem (inciso XVI) (Brasil, 2015).

Para Boy (2019, s/p)

a acessibilidade se torna imprescindível para a inclusão de todos os alunos e trabalhadores da educação no ambiente escolar, facilitar a mobilidade é tornar o ambiente escolar acessível e efetivar os direitos dos alunos com Deficiências e demais integrantes de uma escola inclusiva (Boy, 2019, s/p).

Esse enfoque está alinhado com o Inciso XVI do Artigo 28 da LBI, que reforça a necessidade de uma abordagem abrangente para assegurar que todos os aspectos do ambiente educacional sejam acessíveis, garantindo igualdade de oportunidades e eliminando barreiras físicas, sociais e atitudinais. E discute a importância de garantir a acessibilidade total em ambientes educacionais, tanto para estudantes quanto para trabalhadores da educação (Brasil, 2015).

A obra enfatiza que a acessibilidade deve ser uma prioridade em todos os níveis de ensino e modalidades, abrangendo não apenas as salas de aula, mas também instalações esportivas, culturais, de lazer e outros serviços (Boy, 2019).

Para a autora, a acessibilidade integral é crucial para promover um ambiente inclusivo e equitativo, onde todos possam participar plenamente das atividades educacionais e comunitárias. Boy destaca que a inclusão de pessoas com deficiência não é apenas uma questão de adaptação física dos espaços, mas também de implementação de políticas e práticas que favoreçam a participação ativa e o desenvolvimento de todos os indivíduos envolvidos no processo educacional (Boy, 2019).

A LBI também apresenta em seu texto a definição da pessoa com deficiência como

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode abstrair sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, s/p).

Em seu artigo 28, a LBI traz a responsabilidade do poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, os sistemas de

Ensino Inclusivo, a fim de garantir, o acesso e permanência, a participação e a aprendizagem, com acessibilidade e sem barreiras, conforme definido por Ferreira (2018):

A escola Inclusiva é aquela que garante em todos os níveis e modalidades o ensino de qualidade para todos os alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades, contribuindo para com o aprendizado ao longo da vida. (Ferreira, 2018, p. 4).

A referida lei coloca ainda que, para que haja o acesso, inclusão, integração, participação, aprendizagem e permanência dos alunos com deficiências as escolas é fundamental a oferta de um projeto pedagógico inclusivo. Porém, a LBI ressalta que é importante que ocorram mudanças nos ambientes escolares, dentre elas, a eliminação de barreiras arquitetônicas, atendimento educacional especializado e flexibilização do currículo para atender à peculiaridade dos alunos com deficiência (Art. 28, incisos II, III) (Brasil, 2015).

Tais medidas visam proporcionar condições igualitárias para que os estudantes com deficiência possam se desenvolver plenamente, garantindo uma educação inclusiva e de qualidade.

De acordo com Mantoan (2015) a escola precisa de adequar às necessidades dos alunos com deficiência, proporcionando um ambiente acessível e inclusivo.

O inciso VII da LBI enfatiza que para garantir o direito à educação, é fundamental que ocorra planejamento de estudo de caso, através da elaboração de um plano de atendimento educacional especializado, com a organização de serviços e recursos de acessibilidade, assim como a usabilidade e disponibilização pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2015). Esses elementos visam promover a inclusão educacional, permitindo que as pessoas com deficiência tenham acesso igualitário às oportunidades de aprendizagem, recursos adequados às suas necessidades e suporte contínuo para seu desenvolvimento educacional.

O artigo 28, em seu inciso X preconiza ainda a adoção de práticas pedagógicas que promovam a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas características individuais. Isso inclui o uso de métodos, estratégias e recursos que garantam o acesso ao currículo escolar e a participação ativa dos alunos na vida escolar (Brasil, 2015).

Sobre as práticas pedagógicas inclusivas e a formação docente, a LBI destaca que os professores devem ser capacitados para utilizar práticas pedagógicas que permitam a participação plena e igualitária de todos os alunos nas atividades escolares. Isso inclui estratégias de ensino, adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas e métodos de avaliação acessíveis. Refere-se também, à adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores (Brasil, 2015).

Este artigo estabelece que os sistemas de ensino devem garantir que os programas de formação de professores, tanto os cursos de formação inicial quanto os de formação continuada que incorporem práticas pedagógicas inclusivas. Reconhece ainda, a importância fundamental dos professores na implementação da educação inclusiva (Brasil, 2015).

Para que isso seja efetivo, é crucial que os programas de formação inicial (cursos de graduação) e formação continuada (cursos de graduação) formação continuada (cursos de atualização e especialização) que preparem os professores para lidar com a diversidade dos alunos, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O Artigo 28, Inciso XI da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece que é responsabilidade do poder público oferecer, capacitar e acompanhar os profissionais de apoio escolar. Isso significa que o Estado deve garantir a disponibilização de profissionais de apoio escolar capacitados para auxiliar alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme as necessidades individuais desses estudantes (Brasil, 2015).

A presença do profissional de apoio no ambiente escolar brasileiro é um fato recente; que veio a se concretizar com a LBI. Sendo a função do profissional de apoio um dos indicadores de acesso, inclusão e integração nas escolas inclusivas. Para Ferreira *et al.* (2007)

Esse profissional Consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes”. (Ferreira *et al.*, 2007 p. 1).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica (Brasil, 2001), o professor de apoio atua como agente mediador dos processos de desenvolvimento e de ensino e aprendizado do aluno deficiente. Ele é um profissional que presta atendimento educacional especializado ao aluno, o qual necessita de auxílio durante o período de aula e tem a função de oferecer suporte pedagógico individualizado aos alunos com necessidades educacionais especiais. Também atua em colaboração junto aos professores das turmas regulares para adaptar estratégias de ensino, materiais didáticos e métodos de avaliação, visando garantir a participação e aprendizagem desses alunos. O objetivo principal é promover a inclusão e o desenvolvimento educacional integral dos estudantes com diversidade funcional, assegurando-lhes condições adequadas para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Sendo assim, fica claro a importância de promover a formação continuada para os profissionais de apoio escolar, de modo a capacitá-los adequadamente para atender às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Além de realizar o acompanhamento constante desses profissionais, assegurando que estejam aptos e preparados para oferecer suporte adequado aos alunos durante sua trajetória educacional.

Essas medidas visam garantir a inclusão efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas. Esta disposição busca garantir que esses profissionais estejam devidamente preparados proporcionar o suporte necessário aos estudantes com necessidades educacionais especiais, promovendo assim uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

No ano de 2014 foi aprovada a lei nº 13.005, no de 25 de junho (Brasil, 2014). Conhecida como a lei do Plano Nacional de Educação, essa legislação definiu 10 diretrizes que deveriam guiar a educação brasileira no decênio 2014-2024 e estabeleceu 20 metas para serem cumpridas durante sua vigência. A meta 4 visava garantir a toda a população de 4 a 17 anos atendimento educacional especial e inclusivo. A saber:

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 Especializados preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo e de

salas de recursos multifuncionais, escolas especializadas, públicas ou conveniados (Brasil, 2014, p. 55) .

De acordo com Sarmiento, Ferreira e Arrossi (2024), que realizaram uma análise minuciosa sobre os dados do senso em relação às metas 2, 4, 5, 6 e 7, a meta 4 não foi cumprida, demonstrando um desmonte das políticas públicas e programas nos últimos anos, demonstrando uma

negligência nos direitos à educação reforçando os mecanismos de exclusão, especialmente daqueles que vivem em situação de vulnerabilidade, e acentuando as desigualdades sociais que se perpetuam ao longo da história da educação em nosso país (Sarmiento; Ferreira; Arrossi, 2024, p. 19).

No ano de 2017, sob o governo de Michel Temer foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se caracteriza enquanto

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017, p. 9).

Vale ressaltar que o contexto da educação no Brasil foi se construindo com embasamento através de políticas públicas e a BNCC faz parte dessas construções políticas e aproxima dos mais conceituados sistemas de educação mundiais.

Sendo configurado um documento de cunho normativo que delinea o conjunto orgânico e gradual de aprendizagem fundamentais para o desenvolvimento ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de forma que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em concordância com o que legisla o Plano Nacional de Educação (PNE) sendo um documento com normas que atua basicamente educação escolar tal como define o § 1º do Art. 1º da LDB 9.394/96 e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral à construção de uma sociedade justa, democrática e

inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017, p. 9).

Além da formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC foi preparada por especialistas de cada área de conhecimentos, porém sem participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil.

De acordo com a normativa, o principal objetivo da BNCC é promover equidade na aprendizagem dos estudantes em todo o país. Porém, de acordo com Froehlich e Meuer (2021), apesar de apresentar um caráter transversal da educação especial, não desenvolve grandes conquistas nessa ação. Fato justificado pelas autoras pelos equívocos e lacunas existentes que reforçam a ideia de que a Educação Especial é somente um adendo da educação básica.

O Ensino Médio também passou por um processo de mudanças e já está em vigor em decorrência da aprovação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio - BNCCEM, em 2018 (Brasil, 2018).

Fundamentado nessa legislação o MEC anunciou que o ensino médio passaria por alterações importantes. Estas mudanças visariam oferecer “uma posição de maior protagonismo aos jovens e garantir a todos os mesmos direitos de aprendizagem” (Brasil, 2018). As principais alterações definidas pelo governo federal foram de implantar a BNCC, o que implicaria nas alterações curriculares do Ensino Médio ou na necessidade de uma reelaboração dos currículos a partir da BNCC. Além disso, a escolha por Itinerários Formativos nos currículos do chamado “Novo” Ensino Médio teria uma parte referenciada na BNCC (formação geral básica) e os itinerários formativos, que propiciam caminhos de estudos distintos aos estudantes. (Brasil, 2018).

Esse novo currículo visava também oferecer uma formação técnica e profissional no ensino médio regular, com a possibilidade dos estudantes matriculados no ensino médio regular de escolha para cursar integralmente um itinerário técnico. Para o MEC o aluno poderia “Fazer um curso técnico junto com a Formação Inicial e Continuada (FIC), [...]” (Brasil, 2018, p. 9); promover a ampliação e distribuição da carga horária, com aumento de 2.400 horas para, pelo menos, 3.000 horas totais. Desse total, deve-se garantir até 1.800 horas para a Formação Geral Básica, de

acordo com os conhecimentos previstos na BNCC. O restante da jornada deve ser destinado aos Itinerários Formativos (Brasil, 2018).

Lopes (2019) afirma que um argumento utilizado para a reforma do ensino médio foi o de associação do jovem a um risco social, como vulnerabilidade às drogas e violência. Que a ampliação da carga horária serviria como alternativa para reduzir esses riscos. Além disso, para o autor, o “Novo Ensino Médio” surgiu como uma maneira de repensar a formação dos jovens, sob um discurso de que eles passariam a ser protagonistas de suas escolhas.

2.2 Histórico da educação Inclusiva em Minas Gerais

Desde 2005 a Educação Especial no estado de Minas Gerais se dá sobre a orientação da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação (SDE). Esse órgão supervisiona o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais advindas de condutas típicas e deficiências. De acordo com Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (Minas Gerais, 2005)

Professor de apoio compreende o apoio ao processo de escolarização do aluno com deficiências múltiplas ou condutas típicas que, em função da complexidade de seu quadro típico clínico, tem inviabilizado sua inserção em sala de aula em todo o período escolar (Minas Gerais 2005, p. 3).

O profissional de apoio nas escolas do Estado de Minas tem a função de auxiliar e mediar os alunos em suas atividades escolares em salas regulares. Tartuci (2011) afirma que uma de suas ações é do professor de apoio planejamento e diálogo diretamente com o professor regente. Assim, denota-se o caráter de mediação do professor de ensino-aprendizagem articulado com o professor regente adjacente ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Tartuci (2011) aborda a responsabilidade com o ensino, reforçando que também faz parte das funções dos professores de apoio planejar e dialogar com os professores regentes. A autora afirma que o papel dos professores de apoio é ser mediador do ensino, visto que

sua ação na mediação professor regente, estudante com necessidades educacionais e atividades/aprendizagens. É uma ação que se assemelha a de um ‘intérprete mediador’ – decifrador –

promotor de 'escuta' e da 'ação de resolução de atividades' mais significativas por parte do estudante com necessidades educacionais especiais (Tartuci, 2011, p.10).

Em 27 de dezembro de 2011, foi constituído o decreto nº 45.849 alusivo à Educação Especial, que foi documento orientador a Superintendências Regionais de Ensino (SRE) como forma de “a exercer em nível regional as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração , estado e município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais”(Minas Gerais, 2011, s/p). esse documento esclarecia a função as SER, enquanto promotoras e implementadoras das políticas educacionais nas instituições de ensino atendidas por cada uma delas.

Já no ano de 2013, constitui-se em Minas Gerais o Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Minas Inclui, através do decreto estadual nº 46.264 de 24 de junho de 2013, sendo elaborado coletivamente por diversos órgãos que executam as políticas públicas em Minas Gerais. (Minas Gerais, 2013a).

Esse Plano tinha o objetivo de fortalecer as políticas públicas para pessoas com deficiências e em harmonia com o Plano Viver sem Limite. Fundamentados na temática da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), o plano foi organizado em cinco eixos: Qualificação Profissional; (Saúde, Reabilitação, Órtese e Prótese; Educação, Cultura, Esporte e Lazer, Trabalho e Qualificação Profissional; Acessibilidade e Tecnologia Assistiva; e Proteção Social Segurança e Acesso à Justiça (Minas Gerais, 2013a).

Assim, o eixo 2 abordou temáticas voltadas para educação, lazer, cultura e esportes, destaca-se ações fundamentadas nos processos de formação dos profissionais atuantes nas escolas públicas de Minas Gerais, com trabalho voltado para a educação especializada, além da formação de profissionais voltados para a educação inclusiva e ainda a ampliação da “formação continuada e especializada dos profissionais de educação, tendo como foco a sensibilização, o planejamento, metodologias, recursos tecnológicos para a efetivação da educação inclusiva” (Minas Gerais, 2013a, p.15).

Ainda em 2013 o governo de Minas Gerais, sob o governo de Antônio Anastasia, foi promulgado a resolução CEE nº 460/2013, que consolida as normas sobre a Educação Especial na Educação Básica de Minas Gerais. Em seu artigo 12, esta resolução trata da necessidade da comprovação de formação compatível com a

atuação na educação especial, com a exigência de formação específica para tal finalidade e que tradutores e intérpretes de LIBRAS e códigos diversos, além dos profissionais de apoio, devem apresentar também formação específica para desempenhar as respectivas funções (Minas Gerais, 2013b).

No ano de 2014 foi elaborado o Guia de orientação da Educação Especial na rede Estadual de Minas que apresenta a definição e as atribuições do professor de Apoio com a finalidade de uma escola Inclusiva, além da

elaboração de políticas públicas direcionadas para a educação básica em Minas Gerais passa, necessariamente, pelo desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras, assentadas em um conceito amplo de educação e em propostas mais abrangentes, sempre norteadas pelo princípio da inclusão (Minas Gerais, 2014, p. 7).

Nessa perspectiva o Guia da SEE/MG (2014) pontua as seguintes a importância da Sala de recursos(AEE) e também atribuições para o Professor de Apoio:

- a. Atuar de forma colaborativa com os professores da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo;
- b. adaptar/flexibilizar material pedagógico relativo ao conteúdo estudado em sala de aula (atividades, exercícios, provas, avaliações, jogos, livros de histórias, dentre outros) com o uso de material concreto, figuras e simbologia gráfica e construir pranchas de comunicação temáticas para cada atividade, com o objetivo de proporcionar a apropriação e o aprendizado do uso do recurso de comunicação e ampliação de vocabulário de símbolos gráficos;
- c. preparar material específico para uso dos alunos na sala de aula;
- d. desenvolver formas de comunicação simbólica, estimulando o aprendizado da linguagem expressiva;
- e. prover recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa;
- f. garantir a utilização de material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa (pranchas, cartões de comunicação e outros), que atendam à necessidade comunicativa do aluno no espaço escolar;
- g. identificar o melhor recurso de tecnologia assistiva que atenda às necessidades dos alunos de acordo com sua habilidade física e sensorial atual e promova sua aprendizagem por meio da informática acessível;
- h. ampliar o repertório comunicativo do aluno por meio das atividades curriculares e de vida diária;
- i. orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos na sala de aula;
- j. promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da

escola;
k. orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
l. indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade (Minas Gerais, 2014, p. 21-22).

Sendo o AEE um direito legal do aluno com deficiência, garantido por lei, o Guia apresenta uma proposta político-pedagógica da escola voltada para o propósito de uma sociedade mais inclusiva e democrática no campo educacional, os alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e com deficiência, têm o direito de matricularem-se em escolas mais próximas de suas residências, tendo garantido total acesso a espaços comuns de aprendizagem, assim como ao Atendimento Educacional Especializado – AEE (Minas Gerais, 2014).

No ano de 2020, o governo de Minas Gerais instituiu as diretrizes para a normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. De acordo com essas diretrizes, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como objetivos a disponibilização de recursos de acessibilidade, a formação de professores e o oferecimento do AEE. “Esses recursos visam atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Minas Gerais, 2020, p. 7).

No ano de 2021 o governo de Romeu Zema (2019 - atual) foi promulgada a Resolução SEE Nº 4.496/2021, que dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. Segundo a resolução, os CREI devem vincular-se administrativamente a uma escola estadual com estrutura física adequada para receber alunos com deficiência e validadas pela SRE.

Segundo o artigo 3, constituem-se objetivos do CREI:

- I – Oferecer capacitação continuada aos profissionais da educação para a oferta do ensino adequado às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação;
- II – Orientar as escolas no atendimento adequado aos estudantes com

deficiência,
Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação,
matriculados na rede
estadual de ensino;
III – Apoiar os profissionais da educação, familiares e estudantes no
seu processo
educacional;
IV – Auxiliar as escolas na produção de materiais didáticos acessíveis
aos estudantes
com deficiência;
V – Orientar as escolas na adaptação de mobiliários e espaços
escolares, visando a
acessibilidade física dos estudantes;
VI – Orientar a equipe pedagógica na construção de recursos de
acessibilidade
curricular;
Resolução SEE Nº 4.496/2021 (25571310) SEI
1260.01.0058986/2020-06 / pg. 1
VII – Desenvolver ações que estimulem a produção e o uso de
tecnologias assistivas;
VIII – Promover ações que eliminem barreiras atitudinais na
comunidade escolar (Minas Gerais, 2021, s/p).

São funções do CREI (Minas Gerais, 2021):

- a) Apoio Pedagógico: Oferecer suporte técnico e pedagógico às escolas e aos professores para promover práticas inclusivas. Isso pode incluir a elaboração de planos de atendimento educacional especializado e a organização de recursos acessíveis.
- b) Formação Continuada: Promover cursos, oficinas e capacitações para educadores e outros profissionais da educação sobre temas relacionados à inclusão, acessibilidade e tecnologias assistivas.
- c) Assessoria e Consultoria: Prestar assessoria às escolas na adaptação curricular e na implementação de estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, respeitando suas especificidades.
- d) Disponibilização de Recursos: Facilitar o acesso a materiais pedagógicos adaptados e tecnologias assistivas que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais.
- e) Apoio a Estudantes e Famílias: Oferecer orientação e apoio às famílias de estudantes com deficiência, auxiliando na compreensão dos direitos e nas melhores práticas para o desenvolvimento educacional dos filhos.
- f) Promoção de Políticas Inclusivas: Colaborar com a Secretaria de Educação e outras entidades na formulação e implementação de políticas públicas que

promovam a educação inclusiva.

No Município de Uberlândia, a primeira reunião administrativa de instalação do CREI foi realizada no dia 17 de março de 2022. Assim como outros centros de referência, atua como um elo vital para garantir que as escolas estaduais se tornem espaços verdadeiramente inclusivos, proporcionando a todos os estudantes as condições necessárias para seu pleno desenvolvimento acadêmico e social. A princípio, foram desenvolvidas formações para os profissionais do CREI com a finalidade de alinhamento das atividades, atribuições e ações, com apoio da Coordenação de Educação Especial e Inclusiva do Órgão Central da SEE/MG, que foram inicialmente realizadas no âmbito dos 9 municípios que Compõem a Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia (SRE Uberlândia, 2023).

Com o propósito em assegurar a inclusão educacional de todos os alunos, independentemente de suas condições específicas, promovendo igualdade de oportunidades no ambiente escolar.

3 ESTUDO DE CASO DESCRITIVO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA/MG

3.1 Dados da escola estudada

Uberlândia é uma cidade do estado de Minas Gerais localizada na macrorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, composta por cinco microrregiões, que somam 51 municípios. De acordo com o censo de 2022, o município possui 713.224 mil habitantes, sendo um importante centro urbano e econômico da região, além da segunda maior cidade do estado em termos de população (IBGE, 2022).

É uma cidade com um grande polo de agronegócio, comércio e serviços. A cidade também é conhecida por sua forte indústria alimentícia e por abrigar várias empresas de grande porte. Em relação à educação, a cidade se intitula como Cidade Educadora (CE). Porém, segundo o autor, “embora Uberlândia se intitule Cidade Educadora ela não faz parte da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) nem da Rede Brasileira das Cidades Educadoras (RBCE)” (Lima, 2022, p. 162).

Uberlândia conta com 71 escolas estaduais. Essas escolas oferecem educação básica, que inclui o ensino fundamental e o ensino médio e algumas também oferecem modalidades como a educação de jovens e adultos (EJA) cursos técnicos a nível médio) (IBGE, 2023).

Para esse estudo de caso descritivo é importante fazer um paralelo entre a cidade e a escola realidade fundamentada Lima (2022) que afirma que

uma ampla concepção de escola e cidade estão vinculados à constituição da cidadania, da democracia e da cultura. Estão intimamente vinculadas e não atendem aos princípios de redução da ideia de educação para a formalidade, ou seja, para a educação formal(Lima, 2022, p. 143).

Do mesmo modo, Gadotti (2006) afirma que a cidade educadora é um espaço no qual cultura e educando circulam por seus espaços, apresentando a escola como palco principal e promovendo a educação de competências e saberes.

A Escola Estadual escolhida para esse estudo de caso descritivo possui atendimento inclusivo e está situada em um dos bairros periféricos do município de Uberlândia/MG. A unidade escolar atende uma população heterogênea de estudantes

nas modalidades de ensino fundamental - anos finais (6º ano ao 9º ano), ensino médio (1º ao 3º ano) e educação de jovens e adultos (ensino médio), contendo 12 salas de aula.

Em 2023 a escola atendeu aproximadamente 895 alunos do ensino fundamental e médio e EJA, incluindo aproximadamente 10 estudantes necessidades educacionais especiais (NEE), tais como deficiência física, intelectual, auditiva e transtornos do espectro autista. Na sala de Recursos Multifuncionais foram atendidos 52 alunos, tanto alunos da escola quanto das instituições educacionais dos bairros vizinhos (IBGE, 2023).

A equipe de gestão escolar é composta por um diretor, três vice-diretores e uma equipe de coordenadores pedagógicos especializados em educação inclusiva. O corpo docente inclui professores regulares especializados, psicólogos, professores de apoio dos alunos com NEE.

A escola estadual inclusiva escolhida para o estudo descritivo adota as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), promovendo a inserção de alunos com NEE no ambiente escolar regular. Essas políticas inclusivas visam garantir o acesso, a permanência e o pleno desenvolvimento de todos os estudantes na escola.

Para atender às especificidades pedagógicas dos alunos, a escola utiliza diversas estratégias pedagógicas, como:

- a) Adaptação Curricular: O currículo é flexibilizado para atender às necessidades individuais dos alunos, garantindo que todos possam aprender de acordo com suas capacidades.
- b) Tecnologias Assistivas: São utilizados dispositivos e recursos tecnológicos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE.
- c) Salas de Recursos Multifuncionais: Espaços equipados com materiais didáticos e tecnológicos específicos para apoiar a aprendizagem dos alunos com NEE (Escola, 2018).

A infraestrutura da escola conta com um prédio de dois pisos, sendo um térreo e outro no primeiro andar. No primeiro andar situam-se onze salas regulares e uma sala para o laboratório; no piso térreo estão secretaria, biblioteca, sala dos professores, sala de departamento pessoal, sala da diretoria, sala de supervisão, sala para atendimento psicológico, sala de recursos multifuncionais, uma cozinha, dispensa, um pequeno cômodo para guardar material de limpeza, duas quadras,

estacionamento, um elevador para uso dos alunos que estudam nas salas do 1º piso, jardins na frente e em torno da escola, rampas de acesso, sendo que uma das rampa para a quadra de esporte está inacabada, dois banheiros, sendo um feminino e um masculino, adaptados para atender alunos com diversas necessidades educacionais especiais, do seu público e demais escolas dos bairros vizinhos, conforme demonstrado na figura 1.

Figura 1 - Imagem do pátio da escola



Fonte: Arquivo pessoal

No pátio da escola são distribuídas 5 mesas e sobre elas encontram-se desenhos de tabuleiros de xadrez. Na parede existe um grande banco, pela outra lateral um grande banco pintado na cor cinza. Os alunos utilizam esses espaços para as refeições, jogos e descanso na hora do recreio, conforme demonstrado nas figuras 1 e 2.

Figura 2 - Mesa de xadrez e de lanche da escola



Fonte: Arquivo pessoal

Para deslocamento dos alunos com deficiência visual, a escola possui piso tátil direcional por toda a área de uso comum da escola (figura 3), identificação em braile em todos os ambientes e possui corrimões para auxiliar os alunos com dificuldades de locomoção (figura 4).

Figura 3 - Piso tátil direcional



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 4 - Corrimões para auxílio de alunos com dificuldades de locomoção



Fonte: Arquivo pessoal

As salas de aula regulares são amplas com carteiras novas, janelas largas, uma mesa para professores e aparatos para data show, juntamente com o equipamento. Além disso, a escola também conta com um laboratório com 20 computadores, para o uso de uma turma com mais de 35 alunos, geralmente ficam dois alunos para cada computador e o aparato para o data show.

O refeitório da escola não comporta todos os alunos, sendo composto por seis mesas e um banco grande no fundo (figura 5). Como o refeitório não comporta todos os alunos, a maioria deles utiliza os bancos do pátio da escola para lancharem e alguns ainda fazem a refeição sem local para se sentarem. O auxiliar de serviços de educação básica (ASB) ajuda os alunos que apresentam dificuldades de alimentação e locomoção durante o recreio. A carreira de ASB foi instituída pela lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004 (Minas Gerais, 2004) .

Figura 5 - Imagem do refeitório da escola



Fonte: Arquivo pessoal

3.2 Ambientes específicos para educação inclusiva

Na escola há um elevador que leva os alunos cadeirantes ou com dificuldades de locomoção para as salas que ficam no piso do 1º andar. Esse elevador fica trancado, sendo acessado apenas com auxílio de um funcionário da escola para acesso dos cadeirantes ao 1º piso (figura 6).

Figura 6 - Elevador da escola



Fonte: Arquivo pessoal

Os banheiros, tanto o masculino quanto o feminino, ficam próximos à sala de recursos, com o intuito de facilitar o deslocamento dos alunos que utilizam essa sala, conforme demonstrado na figura 7.

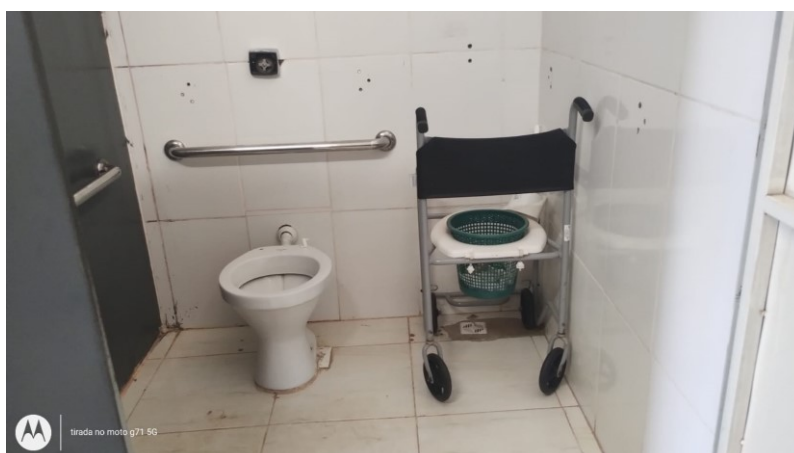
Figura 7 - Banheiros ao lado da sala de recursos



Fonte: Arquivo pessoal

Em cada banheiro há um box específico para alunos cadeirantes, com espaços amplos para entrada da cadeira de rodas, barras de acessibilidade e vaso sanitário adaptado (figura 8). Cada banheiro possui 4 pias, sendo 3 com altura padrão e uma adaptada para cadeirantes (figura 9).

Figura 8 - Box adaptado para alunos com deficiência



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 9 - Pia mais baixa, adaptada para cadeirantes



Fonte: Arquivo pessoal

A quadra é bem centralizada, ampla e coberta (figura 10). O acesso se dá por uma escada com apoio nas laterais (figura 11) e para os alunos cadeirantes ou com mobilidade reduzida, esse acesso ocorre através de uma rampa paralela a um pequeno muro na lateral (figura 12).

Figura 10 - Quadra da escola estudada



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 11 - Escada de acesso à quadra esportiva



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 12 - Rampa improvisada de acesso à quadra esportiva



Fonte: Arquivo pessoal

A biblioteca tem um espaço amplo, com janelas grandes, que proporcionam uma boa circulação, com mesas para estudo, computadores e uma vasta coleção de livros. Dentre eles, livros adaptados para os alunos com deficiência intelectual, não havendo, portanto, materiais pedagógicos específicos para pessoas com baixa visão (em braile, por exemplo), conforme pode ser visto na figura 13.

Figura 13 - Imagens da biblioteca da escola



Fonte: Arquivo pessoal

As salas de aulas regulares apresentam mesa escolar adaptada para deficientes físicos e para alunos canhotos, conforme pode ser visto na figura 14.

Figura 14 - Carteira adaptada para aluno cadeirante



Fonte: Arquivo pessoal

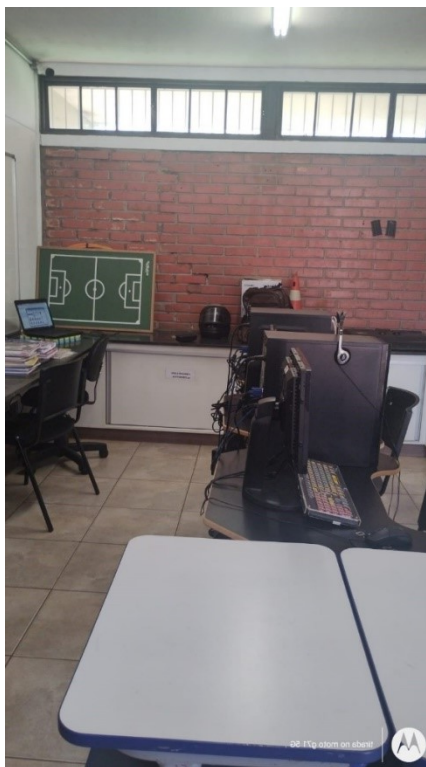
Em um espaço já existente da escola foi realizada uma reforma e adaptações para funcionamento da sala de recursos multifuncionais, com o intuito de atender os alunos com deficiência da própria escola e de outras instituições educacionais, conforme determinado pelo decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (Brasil, 2008a). A sala tem uma pequena rampa para auxiliar no acesso dos alunos com mobilidade reduzida ou cadeirantes (figura 15) e possui uma janela basculante, o que a torna sem ventilação nos períodos mais quentes e pequena para a função, conforme demonstrado na figura 16.

Figura 15 - Rampa de acesso à sala de recursos



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 16 - Sala de recursos multifuncionais



Fonte: Arquivo pessoal

A sala é composta por alguns materiais pedagógicos, dentre eles, os jogos que são usados pelos professores de apoio e pelos professores da sala de recursos (figura 17), porém não há todos os materiais necessários para o atendimento dos alunos com deficiência.

Entre os materiais encontram-se: uma mesa de futebol de botões, um globo terrestre, jogos pedagógicos, relógio para alunos com baixa visão, um espelho grande, cartolinas, pincéis, E.V.A., dentre outros materiais de papelaria, conforme demonstrado nas figuras 17, 18 e 19.

O espelho é utilizado para desenvolver a função motora por meio de atividades funcionais, promove a reorganização cortical, além de estimular a autoestima e fomentar o autoconhecimento.

Figura 17 - Materiais pedagógicos da sala de recursos



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 18 - Relógio adaptado para alunos com baixa visão



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 19 - Espelho da sala de recursos



Fonte: Arquivo pessoal

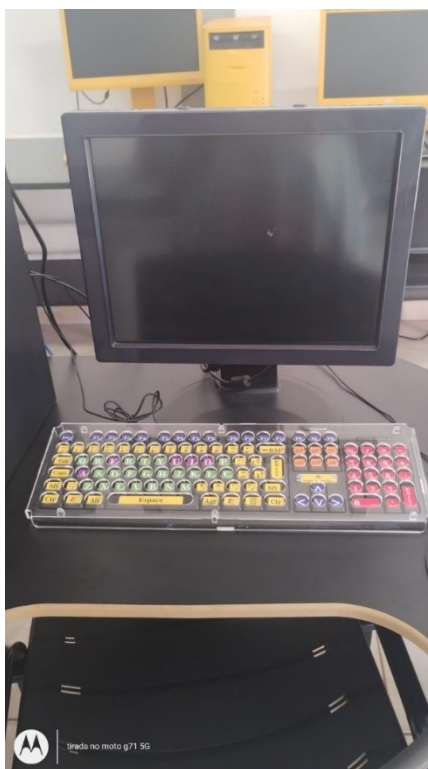
A sala possui três computadores sem adaptação e uma impressora (figura 20). Além de um computador com teclado adaptado para baixa visão e cego (figura 21), colmeia (placa que fica em cima do teclado para alunos com dificuldades manuais ou que não tem controle dos membros superiores), mouse adaptado também para os alunos que precisam da colmeia, ponteira de cabeça, tela *touch screen* e uma impressora de braile (figura 22).

Figura 20 - Computadores sem adaptação e impressora



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 21 - Computador adaptado para alunos com necessidades educacionais especiais



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 22 - Impressora para impressão de trabalhos em braile



Fonte: Arquivo pessoal

3.3 Projetos inclusivos desenvolvidos na escola

A seguir, apresentam-se alguns projetos desenvolvidos pelos profissionais da sala de recursos. Primeiramente um projeto interdisciplinar de língua inglesa e matemática, no qual o aluno deveria pesquisar três pessoas que estivessem usando camisetas com mensagens em inglês. Em seguida, esses alunos deveriam traduzir o que está escrito na camiseta e fazer um molde com a tradução, utilizando conceitos de estatística e gráficos. A seguir, na figura 23, encontram-se as imagens de dois moldes desenvolvidos por alunos durante a realização desse projeto.

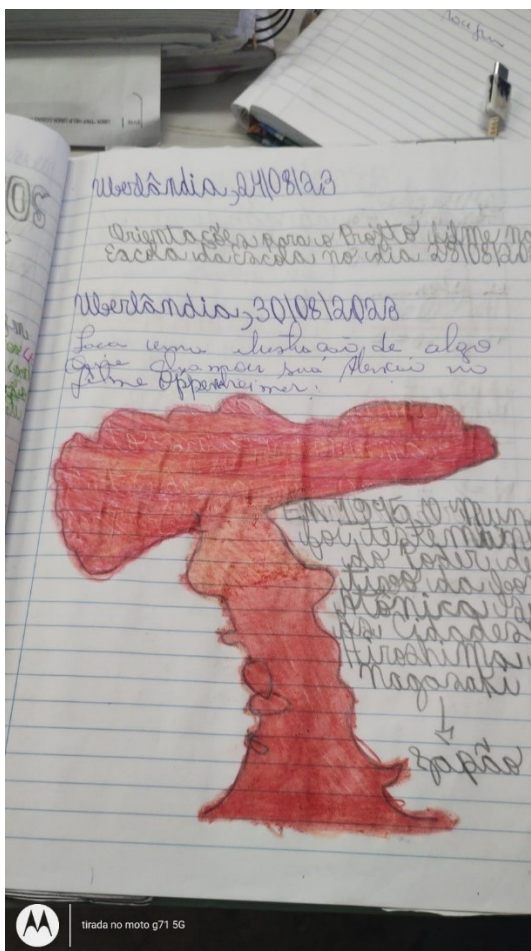
Figura 23 - Moldes da atividade multidisciplinar de inglês e matemática



Fonte: Arquivo pessoal

O Projeto Escola no Cinema foi desenvolvido na disciplina de química, com auxílio da professora de apoio, para que aluno reportasse ao papel, o que ele mais havia gostado sobre o filme Oppenheimer. O aluno gostou da nuvem de fumaça em forma de cogumelo que surgiu logo após o lançamento da Bomba Atômica. Como a professora estava trabalhando elementos químicos, foi solicitado que o aluno pesquisasse sobre quais gases que foram encontrados na fumaça (figura 24).

Figura 24 - Projeto Escola no Cinema



Fonte: Arquivo pessoal

Para adquirir o material o trabalho da disciplina de patrimônio cultural foi necessário a contribuição dos alunos e da professora regular e da professora de apoio, a seguir apresenta-se o resultado da atividade (figura 25).

Figura 25 - Trabalho sobre patrimônio cultural



Fonte: Arquivo pessoal

Na figura 26, foi desenvolvido um projeto chamado “a caixinha surpresa”, no qual várias imagens do Brasil eram disponibilizadas em uma caixa e os alunos abriam a caixa e visualizavam todo o conteúdo trabalhado no bimestre na disciplina de geografia, dentre eles: Biomas, Clima e sub clima das Regiões Brasileiras e Áreas Transições dos Biomas Brasileiros.

Figura 26 - Conhecendo o Brasil com “a caixinha surpresa”



Fonte: Arquivo pessoal

A escola desenvolve junto aos alunos a conscientização do meio correto do descarte dos lixos, com intenção de proteger o meio ambiente através da reciclagem. Na figura 27, aparecem as latas de lixo recicláveis que se encontram instaladas na escola.

Figura 27 - Latas de lixo recicláveis



Fonte: Arquivo pessoal

Para a disciplina de artes foi proposto um trabalho no qual o aluno, com seu celular, fotografou por ângulos diferentes uma imagem na parede da escola, sendo auxiliado pela professora de apoio (figura 28).

Figura 28 - Trabalho da disciplina de artes

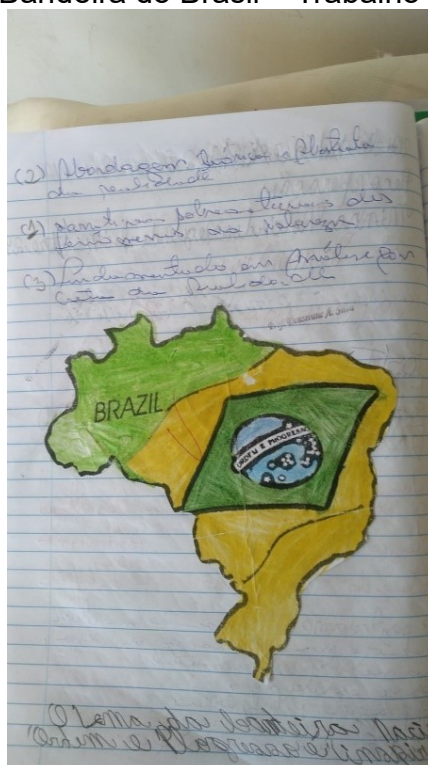




Fonte: Arquivo pessoal

Na disciplina de sociologia foi desenvolvido o projeto “trabalhando o Positivismo e sua relação com a bandeira do Brasil”, visto que, a frase “Ordem e Progresso” foi inspirada em um lema do Positivismo (figura 29).

Figura 29 - Bandeira do Brasil – Trabalho de sociologia



Fonte: Arquivo pessoal

Já para a disciplina projeto vida foi desenvolvida uma atividade com um quebra cabeça da foto do aluno, pois um dos propósitos da disciplina é criar uma ponte entre quem o aluno é atualmente e o que ele deseja ser no futuro.

Figura 30 - Atividade da disciplina projeto vida



Fonte: Arquivo pessoal

De acordo com os projetos demonstrados acima verifica-se que os materiais que estão na sala de recursos são disponibilizados aos professores de apoio e professor que atua na sala de recursos multifuncionais.

Porém, percebe-se uma precarização dos materiais utilizados pelos professores de apoio e pelos professores de AEE. Esse estudo de caso descritivo demonstra sobre a precarização de trabalho vivenciada por esses profissionais e pelas instituições de ensino públicas.

Para Mantoan (2015) é relevante ressaltar que os serviços especializados e o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, que são garantidos por lei, estão muito longe de serem alcançados. De acordo com a autora, identifica-se, no interior das escolas, uma fragilidade na formação continuada dos profissionais que trabalham com a educação inclusiva, além de uma carência de recursos pedagógicos.

Baseando-se nas contribuições de Batista e Cardoso (2020), percebe-se que a precarização dos materiais compromete a capacidade das escolas de fornecerem uma educação de qualidade para alunos com NEE. A falta de materiais adequados e específicos pode dificultar o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos e contribuem para a desigualdades e exclusão.

3.4 Desafios da educação inclusiva em uma escola do interior de Minas Gerais

Apesar de ser uma escola que oferece atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, inúmeros são os desafios enfrentados pela escola estadual inclusiva aqui descrita.

A formação continuada de professores, apesar de não ser o foco desta pesquisa, não pode deixar de ser aqui citada. A necessidade de capacitar continuamente os professores para lidarem com a diversidade de alunos e suas necessidades educacionais especiais é imputada por Mantoan (2015, p. 81), como a visão de que “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais”.

Outro fator relevante consiste na limitação de recursos financeiros para investimento em melhorias da infraestrutura, materiais pedagógicos e tecnologias assistivas, nos quais, frequentemente, conforme relatado no estudo, os profissionais precisam arcar com recursos próprios para conseguirem desenvolver as atividades propostas com os alunos com NEE (Pereira, 2019).

Outro ponto de fragilidade enfrentado seria a dificuldade de sensibilização da comunidade escolar. Segundo Castro *et al.* (2016), para que a escola seja efetivamente inclusiva, é fundamental promover uma cultura de inclusão entre todos os membros da comunidade escolar, incluindo alunos, pais e funcionários. Para os autores

a sensibilidade deve estar presente no discurso e na ação dos professores, mas o suporte para a compreensão dos problemas deve ser encontrado nos caminhos de uma formação continuada para transformar a ação do professor e dos demais profissionais da educação (Castro *et al.*, 2016, p. 10).

A própria sociedade é considerada uma barreira para efetivação da inclusão escolar. De acordo com Pereira (2019), a mesma sociedade que defende a igualdade de direitos e valores, como reconhecimento e respeito às diferenças, prática a desigualdade. São consideradas barreiras para inclusão escolar os prédios escolares pouco adaptados, número elevado de alunos por sala de aula, falta de recursos materiais, como material didático livros em Braille, livros falados, *software autocad* específico, falta de recursos humanos, já que a inclusão requer contratação de profissionais especializados.

Souza (2014) afirma que as políticas educacionais a partir dos anos de 1990 derivaram uma precarização das relações trabalhistas e consequente sucateamento da escola pública. Segundo a autora, o trabalho docente vem deixando a concepção de sacerdócio e o professor sendo visto como um trabalhador assalariado do setor público e reconhecendo o Estado como seu patrão. Há, entretanto, uma luta constante entre as políticas educacionais que não consideram as dificuldades vivenciadas pelos trabalhadores docentes nas escolas públicas e o professor, que resiste no cotidiano de trabalho enfrentando condições de trabalho precarizadas.

Segundo Gomes e Gonzales (2007), a inclusão escolar empreende um constante aperfeiçoamento docente, com instrumentos e referenciais que demonstrem evolução das práticas pedagógicas. Esse aprimoramento e investimento em materiais pedagógicos é fundamental para a efetivação da inclusão nas escolas e está relacionado ao desenvolvimento de habilidades e competências no domínio dessas práticas docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida apresentou como temática o trabalho docente, no contexto da educação inclusiva pautada em um estudo descritivo de uma escola do interior de Minas Gerais.

As perguntas norteadoras do estudo consistiram em quais os desdobramentos legais fundamentados na legislação educacional brasileira na atuação do professor que trabalha com educação inclusiva em uma escola estadual do município de Uberlândia/MG? E qual a realidade enfrentada por esses profissionais no chão da escola?

Percebe-se, através da pesquisa, a corroboração da hipótese, visto que o estudo deixa claro a existência, a partir dos anos 1990, do interesse e a reivindicação de direitos legislativos propostos, a princípio, pela Declaração de Salamanca e que o Brasil apresenta políticas públicas efetivas sobre a temática da educação inclusiva. Porém, na prática, é nítido que ainda faltam muitos recursos que permitam ao trabalhador docente a realização de um trabalho digno, sem precarização.

A investigação apresentou como objetivo geral a categorização do trabalho docente inserida no contexto da educação inclusiva, em uma escola estadual no município de Uberlândia/MG, realizada no segundo semestre de 2023. Foi desenvolvido um estudo de caso descritivo apresentando as principais características espaciais e pedagógicas da escola, que corroborassem com a educação inclusiva. Além disso, foram apresentados diversos projetos de educação inclusiva desenvolvidos no ambiente escolar.

Mesmo diante da precarização apresentada pelo sistema de ensino, a escola estadual inclusiva escolhida para o estudo de caso descritivo tem destacado a relevância da educação inclusiva para melhor atender ao público de alunos com necessidades educacionais especiais através da implementação de políticas e práticas inclusivas, sendo fundamental para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades.

Embora os professores demonstrem um esforço considerável em promover a inclusão, ainda enfrentam desafios significativos, como a falta de recursos, formação contínua e apoio especializado, o que limita a plena implementação da educação inclusiva. A pesquisa sublinha a importância das práticas colaborativas entre

docentes, gestores e a comunidade escolar para criar um ambiente verdadeiramente inclusivo. Como implicações, o estudo sugere que políticas públicas mais direcionadas e um apoio institucional mais desenvolvidos são essenciais para fortalecer as práticas de inclusão no contexto escolar.

Este estudo descritivo oferece uma visão abrangente e detalhada do trabalho docente e das condições oferecidas pela escola para promover a educação inclusiva, podendo servir como base para futuras pesquisas e intervenções no campo da educação inclusiva. Em promover uma educação inclusiva, desafios estruturais e pedagógicos ainda precisam ser superados para que a inclusão seja efetivamente implementada.

Os professores, muitas vezes, enfrentam a falta de recursos, de formação continuada e de apoio especializado, o que pode limitar suas capacidades de atender plenamente às necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais. A pesquisa também destacou a importância de práticas colaborativas entre docentes, gestores e a comunidade escolar para construir um ambiente mais inclusivo. Em promover uma educação inclusiva, desafios estruturais e pedagógicos ainda precisam ser superados para que a inclusão seja efetivamente implementada.

Os desafios enfrentados pela escola são superados por meio de soluções criativas e colaborativas, evidenciando que a inclusão é uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar.

No entanto, as bases legais não são suficientes para garantir a escolarização do público-alvo da educação especial, nas salas comuns das escolas regulares, isso acontece mediante algumas barreiras encontradas ao longo do caminho que impedem a prática da inclusão escolar.

Ao estado cabe implementar políticas públicas que melhorem as condições de trabalho docente, reduzindo a precarização e melhorando a formação docente continuada. Além disso, é imprescindível a disponibilidade de materiais pedagógicos de qualidade e em uma quantidade tal que permita a melhoria do desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula.

Este estudo contribui para o campo da educação ao oferecer um olhar crítico sobre as práticas inclusivas em contextos específicos e ao incentivar a reflexão sobre como essas práticas podem ser aprimoradas.

Por fim, recomenda-se o incremento de novas pesquisas sobre a temática proposta a fim de entender cada vez mais esse universo da educação inclusiva. Esses estudos beneficiariam toda a comunidade escolar, principalmente os alunos que fazem uso desses recursos garantidos por lei.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>
- AMORIM, H. As teorias do trabalho imaterial: uma reflexão crítica a partir de Marx. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 70, p. 31-45, jan./abr. 2014. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792014000100003>
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ASTRADA, C. **Trabalho e alienação**. São Paulo: Paz e terra, 1968.
- BATISTA, L. A.; CARDOSO, M. D. de O. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 44, 17 nov. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade>. Acesso em: 2 ago. 2024.
- BIZERRA, F. A.; GOIS, J. C. S. PINHEIRO, M. A. O trabalho improdutivo e suas configurações no século XX. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 37, v. 14, p. 61-87, 2016. <https://doi.org/10.12957/rep.2016.25391>
- BOY, P. P. Educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Construir Notícias**, Recife, 2019.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, p. 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: Base Legislação da Presidência da República - Constituição de 1988 (presidencia.gov.br). Acesso em: 20 jun. 2024.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=8069&ano=1990&ato=461cXRq1keFpWT13a>. Acesso em: 26 jun. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.694, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência:** protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, janeiro 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 26, 18 set. 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, . 12, 18 nov. 2011. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7611&ano=2011&ato=009ETUU9UMVpWTA6a>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, Seção 1, Edição Extra, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13146&ano=2015&ato=c4aUTW65UNVpWT495>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular%20\(BNCC\)%20%C3%A9%20um%20documento%20de,direitos%20de%20aprendizagem%20e%20desen%2D](http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular%20(BNCC)%20%C3%A9%20um%20documento%20de,direitos%20de%20aprendizagem%20e%20desen%2D). Acesso em: 27 jun. 2024.

BRAVO, M. I. S.; PELAEZ, E. J.; PINHEIRO, W. N. As contrarreformas na política de saúde do governo Temer. **Revista Argumentum**, Vitória, v.10, n.1, p. 9-23, 2018 <https://doi.org/10.18315/argumentum.v10i1.19139>

CASTRO, R. S. *et al.* Sensibilização: um conceito à inclusão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais [...]**. 3. Natal, 5 a 7 out. 2016. Disponível em: https://mail.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA7_ID2281_18082016162343.pdf. Acesso em: 2 ago. 2024.

DECLARAÇÃO da Guatemala. Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 1999. 10 Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula03_ativPres_Decl_Guatemala.pdf. Acesso em: 22 jun. 2024.

DEROSSI, C. C. O trabalho docente e o professor enquanto trabalhador. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, 9 fev. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/5/o-trabalho-docente-e-o-professor-enquanto-trabalhador>. Acesso em: 22 jun. 2024.

DUARTE, J. L. do N. Trabalho produtivo e improdutivo na atualidade: particularidades do trabalho docente nas federais. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 20, n. 2, maio/ago. 2017. <https://doi.org/10.1590/1982-02592017v20n2p291>

DUARTE NETO. **Terceirização**: uma expressão do direito flexível do trabalho na sociedade contemporânea. 2012. 188 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/486/1/dissertacao_maria_do_perpetuo.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR INÁCIO CASTILHO. **Projeto Político Pedagógico**. Uberlândia, 2018. Disponível em: https://eepinaciocastilho.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/12/ppp_2016-2018_atualizado_maio_2017.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

FERREIRA, B. C. *et al.* Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 29, p. 1-7, 2007. Disponível em: . Acesso em: 18 jan. 2024.

FERREIRA, F. **Educação inclusiva**: quais os pilares e o que a escola precisa fazer? 29 ago. 2018. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/>. Acesso em: 2 jun. 2024.

FLORENTINO, J. F.; NEVES JÚNIOR, O.; COSTA, V. B. Políticas públicas educacionais e a prática escolar: narrativas docentes sobre inclusão. **Anais [...]**. Seminário da pós-graduação em educação para ciências e matemática. 9. Instituto Federal de Goiás, 05-07 out. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/index.php/semlic/article/download/286/200/999>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FROEHLICH, D. C.; MEURER, A C. Base Nacional Comum Curricular: Educação Especial em foco. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, nº 7, 2 de março de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/base-nacional-comum-curricular-educacao-especial-em-foco>. Acesso em: 26 jun. 2024.

FUNDO INTERNACIONAL DE EMERGÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança**: instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal, set. 2017. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 20 jul. 2024.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100004>

GOFFREDO, V. L. F. S. Educação: Direito de Todos os Brasileiros. *In*: Brasília. **Salto para o futuro**: Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

GOMES, C.; REY, F. G. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Revista Psicologia**: ciência e profissão, Brasília, v. 27, n. 3, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000300004>

GORZ, A. **O imaterial**: conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume, 2005.

GOUVEIA, J. M. A. Trabalho material e imaterial: a ampliação da exploração na economia do conhecimento. **Leituras de Economia Política**, Campinas, v. 26, p. 61-76, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3654/Artigo4.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HYPÓLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação**, Rio Claro, v. 21, p. 1-18, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Cidades e estados**. Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/uberlandia.html>. Acesso em: 2 ago. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo escolar**: sinopse. Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/pesquisa/13/0?tipo=ranking&indicador=5908>. Acesso em: 2ago. 2024.

IZERROUGENE, B. A economia política do cognitivo. **Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia**, [S.l.] v. 9, n. 2, 2018.

LAZZARATO, M.; NEGRI, T. **Travail immatériel et subjectivité**. Multitudes Web, 2001.

LIMA, A. B. **Democracias e cidades educadoras**. 2022. 201 f. Relatório (professor titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/35382/1/DemocraciaCidadesEducadoras.pdf>. Acesso em; 2 ago. 2024.

LOPES, A. C. Itinerários formativos da BNCC do ensino médio: identificações docentes e projeto de vida juvenis. **Retratos da escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 2 ago. 2024. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>

LUKÁCS, C. G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas, tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Ciências Humanas, n. 4, p. 1-18, 1978.

LUKÁCS, C. G. **História e consciência de classe**. Tradução Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, C. G. **Pensamento vivido**. Tradução Cristina Alberta Franco. São Paulo: Estudos e edições Ad Hominem; Viçosa: Editora da UFV, 1999.

LUKÁCS, C. G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. Tradução Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

MACHADO, L. R. S.; O trabalho como referência para a formação e a democracia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-14, e15167, jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/issue/view/1567>. Acesso em: 21 jun. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MARIZ, R. S. Os sentidos do trabalho docente na educação. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 26, n. 1, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5575/5067>. Acesso em: 24 jun. 2024.

MARX, K. **Consequências sociais do avanço tecnológico**. São Paulo: Edições Populares, 1980.

MARX, K. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **Trabalho assalariado e capital & Salário preço e lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAS GERAIS. Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. **Diário Oficial da União de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 5 ago. 2004. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1>. Acesso em: 2 ago. 2024.

MINAS GERAIS. Orientação SD nº 01/2005, de 9 de abril de 2005. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. **Diário Oficial da União de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 9 abr. 2005. Disponível em: <https://lappeei.fae.ufmg.br/orientacao-sd-no-01-2005-de-9-de-abril-de-2005/>. Acesso em: 21 jul. 2024.

MINAS GERAIS. Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado da Educação. **Diário do Executivo**, Belo Horizonte, MG, p. 6, col 2, 28 dez. 2011.

MINAS GERAIS. Decreto nº 46.264, de 24 de junho de 2013. Institui o plano estadual dos direitos da pessoa com deficiência - Minas Inclui - no âmbito do estado de Minas Gerais e dá outras providências. **Diário do Executivo**, Belo Horizonte, MG, 24 jun. 2013a.

MINAS GERAIS. Resolução CEE nº 460, de 12 de dezembro de 2013. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. **Diário do Executivo**, Belo Horizonte, MG, 12 dez. 2013b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-MG_Resoluo460.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

MINAS GERAIS. **Guia de orientação da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**: versão 3. Minas Gerais: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2014. Disponível em:

<https://srefabricianodivep.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/guia-da-educac3a7c3a3o-especial-mg-versc3a3o3-atualizada.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução SEE Nº 4.256/2020, de 9 de janeiro de 2020. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG, 9 jan. 2020. Disponível em: Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. Acesso em: 22 jul. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução SEE Nº 4.496, de 18 de fevereiro de 2021. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG, 18 fev. 2021. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=26192-resolucao-see-n-4496-2021?layout=print. Acesso em: 22 jul. 2024.

OLIVEIRA, D. A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PEREIRA, M. R. **Um estudo sobre a inclusão escolar e os recursos financeiros para o atendimento dos alunos com deficiência, no município de Marabá-PA**. 2019. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do Ideau**, Quatro Irmãos, v. 5, n. 12, jul./dez. 2010. Disponível em: https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168_1.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024.

SANTOS NETO. A. B. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo nas “teorias da mais-valia” de Karl Marx. **Em debate**, Florianópolis, n. 8, p. 5-22, jul./dez. 2012. Disponível em: file:///C:/Users/macie/Downloads/administrador,+02+5-22+Trabalho+Produtivo+e+Improdutivo+v.+final+26.9.2013+12h+16m.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

SANTOS, V. F. **Condições de trabalho docente no ensino fundamental na rede estadual paulista e representações de professores sobre autonomia**. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/5256f265-1f2e-43da-9582-0ee03eb76005/content>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SARMENTO, D. F.; FERREIRA, R. H. S. ARROSI, G. PNE 2014-2024: (não cumprimento das metas e a efetividade do direito à educação. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 35, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/download/10590/4892/57646>. Acesso em: 26 jun. 2024. <https://doi.org/10.18222/eae.v35.10590>

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, jan/abr. 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – UBERLÂNDIA. **Centro de Referência em Educação Inclusiva – CREI é instalado em Uberlândia**. Uberlândia, 11 ago. 2023. Disponível em: <https://sreuberlandia.educacao.mg.gov.br/index.php/servicos/noticias/313-centro-de-referencia-em-educacao-inclusiva-crei-e-instalado-em-uberlandia>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007. <https://doi.org/10.36311/2007.978-85-249-1311-2>

SILVA, L.; DECHICHI, C.; SOUZA, V. A. **Inclusão educacional, do discurso à realidade**: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais. Uberlândia: Edufu, 2012.

SILVA, O. O .N. da; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A. G. Precarização do trabalho docente: uma análise da atividade dos professores de educação especial da região do Piemonte da Diamantina-Bahia. **Revista Teias**, Rio de Janeiro , v. 21, n. spe, p. 183-193, ago. 2020 . <https://doi.org/10.12957/teias.2020.50066>

SOUZA, F. C.; PRIETO, R. G. Educação infantil, educação especial e plano nacional de educação: debates sobre a pequena infância. *In*: SILVA, F. de C. T.; MIRANDA, M. G. (Org.). **Escrita da pesquisa em educação no Centro-Oeste**. Campo Grande: Editora Oeste, 2016, v. 2, p. 323-346.

SOUZA, K. R. Mudanças necessárias no trabalho em escolas: a visão dos profissionais da educação e o enfoque da saúde do trabalhador. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol.30 n.3., p. 291-313, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000300013>

TARTUCI, D. Professor de apoio, seu papel e sua atuação na escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em Goiás. VII. *In*: CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Anais [...]**, Goiânia, 2011.

UBERLÂNDIA. Decreto nº 18.553, de 20 de março de 2020. Declara situação de emergência no município de Uberlândia e define outras medidas para o enfrentamento ao novo coronavírus – covid-19. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, ano 32, n. 5833, p. 1. Disponível em:

<https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/5833.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: http://unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.