

A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: OBSTÁCULO À COLABORAÇÃO E À INCLUSÃO ESCOLAR

THE INTENSIFICATION OF TEACHING WORK IN FULL-TIME SECONDARY
EDUCATION: AN OBSTACLE TO COLLABORATION AND SCHOOL
INCLUSION

Ciências Humanas • 19/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/779164453](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779164453)

Deborah Sosmayer Saydelles¹

Fabiane Adela Tonetto Costas²

RESUMO

Este artigo analisa de que forma a intensificação do trabalho docente no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) interfere na colaboração entre professores da classe comum e da Educação Especial, impactando os processos de inclusão escolar. A pesquisa, de abordagem qualitativa e delineada como estudo de caso, foi realizada em uma escola pública de EMTI do Rio Grande do Sul, com a participação de 22 docentes. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários semiestruturados, sendo analisados a partir da técnica de análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que a intensificação do trabalho docente, marcada pelo acúmulo de funções, excesso de demandas burocráticas e insuficiência de tempo institucional, compromete tanto o planejamento pedagógico quanto a articulação entre os profissionais. Verificou-se que a colaboração docente, embora prevista nas normativas educacionais como elemento central para a inclusão, ocorre de forma pontual e não estruturada, dependendo das condições individuais dos professores. Além disso, limitações organizacionais, como o número reduzido de profissionais da Educação Especial e a fragmentação da carga horária, agravam esse cenário. Conclui-se que a ampliação da jornada escolar, sem a devida reorganização das condições de trabalho, tende a acentuar a carga de trabalho, dificultando o desenvolvimento de práticas inclusivas. O estudo reforça a necessidade de políticas educacionais que considerem as condições concretas do trabalho docente como elemento fundamental para a promoção da inclusão escolar.

Palavras-chave: Ensino Médio em Tempo Integral; Intensificação do Trabalho; Colaboração; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This article analyzes how the intensification of teaching work in the

context of Full-Time Secondary Education (FTSE) interferes with collaboration between teachers in regular classrooms and Special Education teachers, impacting school inclusion processes. The research, with a qualitative approach and designed as a case study, was carried out in a public FTSE school in Rio Grande do Sul, with the participation of 22 teachers. Data collection occurred through semi-structured questionnaires, and the data were analyzed using content analysis techniques. The results show that the intensification of teaching work, marked by the accumulation of functions, excessive bureaucratic demands, and insufficient institutional time, compromises both pedagogical planning and the articulation between professionals. It was found that teacher collaboration, although foreseen in educational regulations as a central element for inclusion, occurs in a punctual and unstructured way, depending on the individual conditions of the teachers. In addition, organizational limitations, such as the reduced number of Special Education professionals and the fragmentation of the workload, aggravate this scenario. It is concluded that extending the school day, without a proper reorganization of working conditions, tends to increase the workload, hindering the development of inclusive practices. The study reinforces the need for educational policies that consider the concrete conditions of teaching work as a fundamental element for promoting school inclusion.

Keywords: Full-Time Secondary Education; Work Intensification; Collaboration; School Inclusion.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem origem em uma pesquisa desenvolvida sob a forma de uma dissertação de mestrado, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa

Maria (UFSM), que investigou as relações de colaboração entre professores da classe comum e da educação especial em uma escola do Rio Grande do Sul, no contexto de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). A partir desse cenário, propõe-se um recorte analítico que busca compreender de que modo as condições de trabalho docente, marcadas pela intensificação de tarefas, interferem na colaboração entre esses profissionais e impactam os processos de inclusão escolar nesse modelo de ensino.

O EMTI surge no contexto da reforma do Ensino Médio brasileiro, impulsionada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), a qual promoveu alterações profundas na organização curricular e na gestão do tempo escolar, estabelecendo a expansão da jornada diária como estratégia central para a reconfiguração da Educação Básica.

No Rio Grande do Sul, o EMTI materializa-se através de uma parceria público-privada com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que desenvolveu o modelo pedagógico denominado "Escola da Escolha". Esse modelo propõe uma formação integral orientada para o "Projeto de Vida" e competências socioemocionais voltadas às necessidades do jovem contemporâneo.

Nesse horizonte de ampliação do tempo escolar, a discussão sobre a inclusão de estudantes público da Educação Especial (EPEE) assume papel de destaque. A LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), define a Educação Especial como uma modalidade transversal, garantindo o direito de alunos com deficiência ao acesso e, fundamentalmente, à permanência no ensino regular. Para que a inclusão ocorra de forma efetiva, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na

Educação Básica (Brasil, 2001) enfatizam a necessidade de interação constante, bem como de ações pedagógicas compartilhadas entre os professores da classe comum e os professores de Educação Especial.

Entretanto, a materialização dessa colaboração enfrenta barreiras significativas no cotidiano escolar. Estudos (Honnef, 2013, 2018; Lima, 2023; Macedo, 2016; Silva, 2023; Vassoler, 2021; Vilaronga, 2014) indicam que a articulação do trabalho docente é atravessada por desafios como a insuficiência de formação específica, a escassez de recursos pedagógicos adaptados e a intensificação do trabalho docente. No contexto do EMTI, embora a jornada ampliada deveria, em tese, favorecer o envolvimento e o planejamento conjunto, a realidade muitas vezes impõe demandas laborais e burocráticas que limitam o tempo disponível para a articulação necessária entre os pares.

A problemática se agrava pela adoção de uma racionalidade neoliberal e gerencialista que privilegia a eficiência, a performatividade e os resultados mensuráveis (BALL, 2003). Esse enfoque tende a desconsiderar as condições reais de trabalho e as especificidades pedagógicas exigidas pela inclusão escolar, criando um paradoxo entre o discurso oficial de acolhimento à diversidade e as práticas de gestão que reforçam a competitividade e a produtividade. Assim, a ausência de espaços institucionalizados de planejamento coletivo e o excesso de atribuições docentes acabam por isolar os profissionais, transformando a colaboração em uma iniciativa individual dependente de "boa vontade", em vez de uma prática pedagógica estruturada.

Diante dessa contradição entre a prescrição legal e a realidade laboral, este artigo busca investigar como a sobrecarga de trabalho e a lógica de gestão do EMTI no Rio Grande do Sul operam como obstáculos à colaboração docente e, conseqüentemente, ao processo de inclusão escolar.

Inclusão Escolar e Educação Especial: direitos, papéis e a necessidade de articulação

A inclusão escolar é um direito fundamental, sustentado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola sem qualquer forma de discriminação. Esse direito é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino, e pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que em sua Meta 4 determina a universalização do atendimento escolar e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes de 4 a 17 anos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 reforça que a inclusão é uma ação política e pedagógica em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando (BRASIL, 2008). Da mesma forma, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída em 2025, reafirma os princípios da educação inclusiva, destacando a garantia do acesso, da permanência, da aprendizagem e da participação dos estudantes público-alvo da educação especial na escola comum, bem como a necessidade de acessibilidade, formação docente e articulação entre os diferentes sistemas de ensino (BRASIL, 2025).

Sendo assim, para que a inclusão escolar não se restrinja apenas ao plano normativo, é necessária uma articulação entre o professor da educação especial e o da classe comum. Enquanto o docente da classe comum detém o conhecimento do currículo geral, o especialista oferece estratégias para torná-lo flexível e acessível. Essa parceria pressupõe que ambos planejem conjuntamente as aulas e atividades, construindo acordos didáticos que favoreçam o progresso acadêmico tanto do aluno incluído quanto da turma como um todo.

O modelo "Escola da Escolha" (ICE, 2022), adotado nas escolas de EMTI do RS, afirma seguir os princípios do Modelo Social da Deficiência (DINIZ, 2007), pressupondo que a escola deve se reestruturar para que todos os profissionais trabalhem de forma integrada, atendendo às potencialidades e necessidades de cada estudante. Na perspectiva do Modelo Social, a deficiência é compreendida como resultado da interação entre o indivíduo e as barreiras sociais, arquitetônicas e pedagógicas impostas pela sociedade. Tal concepção emerge a partir das lutas de pessoas com deficiência no Reino Unido, em contraposição ao modelo médico, que centra sua análise nas limitações biológicas e na ideia de cura.

A partir da estrutura curricular preconizada pelo modelo da "Escola da Escolha" papel do professor de educação especial é ressignificado, pois sua função deixa de ser restrita ao atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para tornar-se um suporte essencial às práticas pedagógicas em todos os espaços da escola. Entre suas atribuições fundamentais estão o auxílio ao professor da classe comum no reconhecimento da diversidade, o desenvolvimento de recursos de acessibilidade e a elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) assertivo, porque

sem essa articulação, corre-se o risco de o AEE tornar-se um serviço segregado e a inclusão escolar ser reduzida a uma "integração" superficial, onde o aluno apenas ocupa o espaço físico da sala de aula sem acesso real ao conhecimento.

Apesar do arcabouço legal, das diretrizes pedagógicas e do modelo Escola da Escolha (ICE, 2022) enfatizarem a centralidade da articulação entre os docentes como condição para a efetivação da inclusão escolar, estudos apontam que essa colaboração nem sempre se concretiza no cotidiano das escolas (HONNEF, 2013; VASSOLER, 2021; SILVA, 2018). As exigências institucionais, aliadas às condições concretas de trabalho docente, têm sido indicadas como fatores que limitam o desenvolvimento de práticas colaborativas, deslocando, muitas vezes, a responsabilidade da inclusão escolar para iniciativas individuais dos professores. Nesse sentido, compreender os fatores que dificultam essa articulação torna-se fundamental, especialmente no contexto do EMTI, visto que a ampliação da jornada escolar permanece como diretriz das políticas educacionais brasileiras, reafirmada no novo Plano Nacional de Educação (PNE 2026–2036).

A Centralidade da Colaboração Docente no Ensino Médio em Tempo Integral

A colaboração entre o professor da classe comum e o professor de Educação Especial é estabelecida normativamente como um princípio estruturante para a efetivação da inclusão escolar (Brasil, 2001). Longe de ser uma prática facultativa ou baseada na "boa vontade" individual, a articulação entre esses profissionais é prevista em diretrizes nacionais, que enfatizam a necessidade de uma interação constante para que a inclusão em classes comuns não se

limite apenas ao acesso físico, mas garanta a participação e o sucesso escolar de todos os estudantes.

No âmbito do EMTI, a colaboração assume uma relevância ainda maior devido à proposta da "Escola da Escolha" (ICE, 2022)), que busca o desenvolvimento integral do sujeito em suas dimensões intelectual, física, social e emocional. Dessa forma, o modelo curricular adotado no Rio Grande do Sul, pressupõe que os profissionais atuem de forma integrada para que o estudante seja o centro do processo pedagógico (ICE, 2022).

Para que a colaboração deixe de ser um discurso e se efetive como prática no EMTI, é imprescindível a garantia de tempo institucionalizado para o planejamento conjunto entre os docentes. Estudos indicam que a ausência desses espaços formais faz com que as trocas ocorram de maneira informal, em intervalos e corredores, o que fragiliza a intencionalidade pedagógica e limita a construção de ações articuladas (Silva, 2018; Vassoler, 2021). No contexto da "Escola da Escolha", essa dificuldade tende a se acentuar, uma vez que a ênfase em eficiência e performatividade, características de modelos gerencialistas (Ball, 2003), pode secundarizar os momentos de diálogo coletivo, reduzindo a inclusão escolar a um processo burocrático ao invés de uma construção coletiva de saberes.

Nesse sentido, estudos recentes destacam a "premência de espaços e de tempos para a reflexão entre os profissionais de educação, promovendo a troca de ideias sobre temáticas essenciais à sua profissionalidade" (MIRANDA; ABELHA; SEABRA, 2024, p. 17), evidenciando que a ausência de tempos institucionais destinados ao

diálogo e à reflexão coletiva compromete o desenvolvimento de práticas colaborativas no cotidiano escolar.

Portanto, a colaboração docente no EMTI é a ação que permite transformar a ampliação do tempo escolar em tempo educativo de qualidade. Ela exige que o professor de educação especial atue como um articulador das práticas inclusivas, apoiando o docente da classe comum na identificação de barreiras e na construção de um currículo para todos e todas, garantindo que o direito à educação de tempo integral seja estendido aos estudantes com deficiência.

Trabalho Docente: entre a intensificação e a lógica gerencial

O trabalho docente contemporâneo é caracterizado por ser multifacetado, exigindo que o professor assuma diversos papéis que extrapolam o ato de ensinar, atuando como assistente social, psicólogo e mediador de conflitos (Tardif; Lessard, 2014). No contexto do EMTI, essa realidade é atravessada por uma intensificação do trabalho, em que a ampliação da jornada escolar muitas vezes resulta no acúmulo de tarefas administrativas e organizacionais que interferem diretamente na qualidade da ação pedagógica.

Essa dinâmica reflete o que se conceitua como trabalho excedente (Marx, 2010), visto que o docente dedica horas não remuneradas a planejamentos, reuniões, correções e monitoramentos que demandam dedicação extra expediente, estendendo-se inevitavelmente para o ambiente doméstico e finais de semana. Tal sobrecarga gera um desgaste emocional significativo, impactando a motivação e resultando na perda da autonomia profissional, pois o professor se vê sobrecarregado de imposições externas (Tardif; Lessard, 2014).

Esse cenário é impulsionado pela lógica gerencialista que, conforme as análises de Stephen J. Ball, introduz práticas do setor privado na administração pública, focando na eficiência, na produtividade e em resultados estritamente mensuráveis (Ball, 2003) . Através da performatividade, estabelece-se um sistema de accountability (responsabilização), no qual o trabalho docente é monitorado e controlado à distância, sendo avaliado primordialmente pelo desempenho dos alunos em avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2020) e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) (RIO GRANDE DO SUL, 2023).

A pressão pelo cumprimento de metas e a subordinação a currículos padronizados, como proposto na “Escola da Escolha” (ICE,2022), acabam por alienar o professor de seu próprio processo laboral, a ênfase está na performance e na eficácia organizacional, que sobrepõem-se às condições reais de trabalho e às necessidades pedagógicas dos estudantes, transformando a educação em um mecanismo de medição e controle (Ball e Youndell, 2007).

Nesse acúmulo de tarefas, as possibilidades de construção de práticas colaborativas entre professores da classe comum e de educação especial tornam-se ainda mais limitadas, uma vez que a intensificação do trabalho docente, em suas dimensões burocrática, laboral, pedagógica, psicológica e emocional, produz um ambiente de sobrelotado que esvazia as condições objetivas de tempo, espaço e disponibilidade necessárias à construção de práticas pedagógicas dialógicas, colaborativas e reflexivas entre os professores.

Desenho Metodológico

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso em uma escola pública estadual localizada no Rio Grande do Sul, no contexto de implementação do EMTI, orientado pelo modelo “Escola da Escolha” (ICE, 2022).

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela possibilidade de compreender o fenômeno investigado a partir das percepções e experiências dos sujeitos envolvidos, permitindo uma análise aprofundada das relações de colaboração entre professores da classe comum e da Educação Especial no cotidiano escolar (Minayo, 2010). O estudo de caso, por sua vez, possibilita a investigação detalhada de uma realidade específica, considerando suas condições, práticas e relações, sem interferência da pesquisadora (Yin, 2015).

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de dois questionários semiestruturados (Triviños, 1987), compostos por questões de múltipla escolha e questões abertas. Os instrumentos foram organizados em três eixos temáticos: percepção docente sobre o processo de inclusão escolar; articulação entre professores da classe comum e da Educação Especial; e recursos e apoios disponíveis para a inclusão (Bassalobre, 2008). Além disso, os participantes da pesquisa também responderam a um questionário complementar que buscou traçar o perfil dos docentes envolvidos na pesquisa.

Os questionários foram aplicados de forma online, por meio da plataforma *Google Forms*, entre os meses de julho e agosto de 2025. Os participantes foram convidados individualmente e informados

sobre os objetivos da pesquisa, garantindo-se os princípios éticos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foram convidados a participar da pesquisa 24 docentes que atendiam aos critérios estabelecidos para o estudo, isto é, professores que atuavam diretamente EMTI. Desses, 22 responderam ao questionário, sendo 20 professores da classe comum e duas professoras da educação especial. Ressalta-se que as duas participantes da educação especial correspondem à totalidade das docentes dessa área atuantes na escola investigada. Os participantes foram identificados como “respondentes”, de modo a garantir o anonimato das informações.

Os professores da classe comum participantes da pesquisa foram identificados como “respondentes”, sendo numerados de 1 a 20 e representados pelas siglas R1 a R20, de modo a garantir o anonimato e a organização dos dados. Já os professores da Educação Especial foram identificados como “respondentes da Educação Especial”, sendo representados pela sigla RE, seguida da numeração correspondente (RE1 e RE2), tendo em vista que participaram dois docentes dessa área.

Para a análise dos dados, utilizou-se a Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). O processo analítico compreendeu as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. Inicialmente, realizou-se a leitura flutuante das respostas, seguida da identificação de núcleos de sentido e do agrupamento de trechos significativos. Posteriormente, esses elementos foram organizados em categorias temáticas, as quais foram analisadas à luz do referencial teórico adotado.

A partir desse processo, foram construídas categorias de análise que possibilitaram compreender as relações de colaboração entre os docentes. No entanto, este artigo constitui um recorte da investigação mais ampla, tendo como foco específico a categoria “sobrecarga de trabalho docente”. Nesse sentido, busca-se discutir de que forma a intensificação e o acúmulo de demandas influenciam as relações de colaboração e de trabalho entre professores da classe comum e da Educação Especial, bem como a inclusão escolar no contexto do EMTI.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste estudo, a sobrecarga de trabalho docente emerge como um dos principais elementos que caracterizam a intensificação do trabalho docente, configurando-se como um entrave à inclusão escolar e à colaboração entre professores.

A intensificação do trabalho docente pode ser compreendida como expressão das transformações no mundo do trabalho sob o capitalismo contemporâneo. Nessa perspectiva, o trabalho, entendido como atividade fundamental por meio da qual o ser humano transforma a natureza e a si mesmo, passa a ser reorganizado segundo determinados mecanismos que incidem sobre seu tempo, suas condições e seus modos de organização (Marx, 2010).

Nesse sentido, observa-se que o trabalho docente vem sendo progressivamente atravessado por uma lógica produtivista, na qual se ampliam as exigências e responsabilidades atribuídas aos professores, sem a correspondente ampliação das condições objetivas para sua realização. Esse processo se materializa na

intensificação do ritmo de trabalho, na ampliação da jornada e na incorporação de múltiplas funções ao cotidiano docente.

A compreensão da sobrecarga de trabalho docente no contexto investigado exige considerar as condições concretas de atuação dos professores participantes da pesquisa. Os dados de caracterização dos sujeitos revelam um cenário marcado pelo acúmulo e necessidade do cumprimento de tarefas, evidenciado pela combinação de múltiplas turmas e disciplinas, fragmentação de carga-horária, intensas exigências burocráticas e isolamento profissional.

Cabe destacar, que a fragmentação da carga horária refere-se à organização do trabalho docente em períodos distribuídos de forma descontínua ao longo da semana, muitas vezes intercalados por intervalos sem atividades letivas. Essa dinâmica pode fazer com que o docente permaneça longos períodos na escola ou em deslocamento entre instituições para cumprir poucas aulas em horários espaçados, dificultando a organização do trabalho pedagógico, o planejamento coletivo e até mesmo o descanso. Além disso, tal configuração intensifica a sensação de sobrecarga e precarização do trabalho docente, uma vez que amplia o tempo dedicado ao trabalho sem que isso corresponda, necessariamente, a períodos contabilizados como horas de trabalho.

Dos 22 docentes que participaram da investigação 45,5% situam-se na faixa etária entre 50 e 60 anos, e mais da metade (14 docentes) possui mais de 15 anos de atuação profissional. No entanto, essa experiência não se traduz, necessariamente, em melhores condições de trabalho, uma vez que os participantes lidam com um elevado número de turmas e disciplinas.

Os docentes atendem, em média, entre 10 e 15 turmas, havendo casos extremos de até 26 turmas sob responsabilidade de um único professor. Essa configuração impõe uma demanda expressiva relacionada ao planejamento, à avaliação e ao acompanhamento dos estudantes, especialmente quando considerada a necessidade de adaptação pedagógica para atender à diversidade presente em sala de aula.



Fonte: autoria própria

Além disso, a maioria dos professores atua em múltiplos componentes curriculares, sendo recorrente a responsabilidade por três ou mais disciplinas distintas. Tal demanda exige a elaboração de planejamentos específicos, com objetivos, metodologias e estratégias diferenciadas, o que amplia significativamente o tempo dedicado ao trabalho docente.

Outro elemento relevante refere-se ao fato de que parte dos participantes atua em mais de uma instituição de ensino, o que fragmenta ainda mais o tempo de trabalho e dificulta a construção de vínculos pedagógicos mais consistentes. Soma-se a isso a presença de turmas com número elevado de estudantes público da Educação Especial, o que intensifica as demandas relacionadas à inclusão escolar.

No contexto EMTI, essa realidade laboral assume contornos específicos, uma vez que a ampliação da jornada escolar não é necessariamente acompanhada por melhores condições de trabalho.

A análise dos dados evidencia que a intensificação do trabalho docente constitui um elemento central no cotidiano escolar investigado, atravessando tanto as práticas pedagógicas quanto as possibilidades de articulação entre professores da classe comum e da Educação Especial.

Os relatos convergem para a percepção de que a jornada de trabalho é insuficiente para absorver as demandas pedagógicas e organizacionais que o trabalho docente exige. Essa majoração manifesta-se em três eixos principais: insuficiência de tempo para planejamento, insuficiência de tempo para articulação e limitações organizacionais do trabalho da educação especial.

No que se refere ao planejamento pedagógico, os professores apontam dificuldades para elaborar atividades adaptadas e estratégias diferenciadas que atendam às necessidades dos estudantes com deficiência. Como destaca um dos participantes, “nem sempre o professor tem o preparo, nem o tempo, para aplicá-las em sala de aula” (R18). De modo semelhante, outro docente afirma que “o tempo para preparo das aulas é curto” (R5), evidenciando que a limitação temporal compromete a adoção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Esses achados indicam que, embora haja reconhecimento das necessidades específicas dos estudantes, a forma de organização do trabalho docente limita a efetivação de ações pedagógicas

diferenciadas. Essa realidade corrobora a tese de que a carga horária docente é prioritariamente ocupada por atividades em sala de aula, relegando o planejamento, com vistas à práticas inclusivas, para um segundo plano ou ainda: à extensão do trabalho para o tempo privado do professor. Para Ribeiro (2024), o deslocamento de atividades laborais para além da jornada formal, compromete a qualidade do ensino, pois esta está diretamente relacionada à qualidade da jornada de trabalho, sendo impactada pelas condições estruturais, organizacionais e formativas que sustentam o fazer docente.

Além disso, a intensificação impacta diretamente a articulação entre os profissionais da classe comum e da educação especial. Os participantes relatam a inexistência de momentos destinados ao diálogo e ao planejamento conjunto, sendo essas interações frequentemente condicionadas à disponibilidade eventual dos docentes. Conforme aponta um dos respondentes, “o tempo às vezes impossibilita essa troca entre os professores” (R5). Outro professor reforça essa percepção ao afirmar que, “devido à alta demanda de trabalho, muitas vezes essa divisão [de tarefas] não é possível” (R12).

Nesse contexto, observa-se que a colaboração entre professores não se configura como uma prática estruturante do trabalho docente, mas como uma ação pontual, dependente das condições individuais de tempo e disponibilidade. Esse dado é particularmente relevante, pois evidencia que a dificuldade de articulação não decorre da ausência de disposição dos docentes, mas das condições de trabalho às quais estão submetidos.

Outro aspecto evidenciado refere-se às limitações organizacionais do trabalho da Educação Especial. Os relatos indicam que o número reduzido de professores, a distribuição fragmentada da carga horária e a ausência de dedicação exclusiva dificultam o acompanhamento dos estudantes e a construção de práticas articuladas. Como destaca uma das professoras de educação especial, “como são muitos profissionais e não estou em todos os turnos, não consigo ter contato com todos” (RE2).

Da mesma forma, professores da classe comum apontam que “como são apenas dois professores para toda a escola, o apoio sempre acaba ficando aquém do necessário” (R18), evidenciando que a insuficiência de profissionais impacta diretamente na inclusão escolar. Esse cenário revela que as limitações não se restringem ao âmbito individual, mas estão relacionadas à organização institucional e às condições estruturais do sistema educacional.

Assim, a sobrecarga de trabalho docente, associada à insuficiência de tempo, ao acúmulo de funções e à limitação de recursos humanos, configura-se como um fator que compromete tanto a colaboração entre professores, quanto à inclusão escolar. Esses elementos evidenciam que a ampliação do tempo escolar, por si só, não garante condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, sendo necessário considerar as condições concretas de trabalho dos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender de que modo as condições de trabalho docente, especialmente ligadas a sobrecarga de tarefas, interferem na colaboração entre professores

da classe comum e da Educação Especial e impactam os processos de inclusão escolar no contexto do EMTI.

Os resultados evidenciam que a intensificação do trabalho se configura como um elemento central na vida laboral docente, pois o acúmulo de funções, a limitação do tempo institucional e a ampliação de demandas administrativas e burocráticas, compromete a qualidade da ação pedagógica e a construção de práticas colaborativas entre os docentes.

Nesse cenário, a colaboração entre professores, embora reconhecida por diversas normativas como fundamental para a inclusão escolar, não se consolida como uma prática estruturante, sendo frequentemente condicionada à disponibilidade individual e à “boa vontade” docente. Tal condição revela que a fragilidade da articulação docente não decorre da ausência de disposição dos professores, mas das condições de trabalho às quais estão submetidos.

Além disso, o estudo evidencia que a ampliação da jornada escolar, proposta pelo EMTI, não garante, por si só, a melhoria das condições para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Ao contrário, quando não acompanhada por uma reorganização do trabalho docente, por investimentos em recursos humanos e tempo institucional para o planejamento coletivo, essa ampliação pode intensificar a sobrecarga e limitar as possibilidades de atuação pedagógica. Assim, a ampliação do tempo escolar, desvinculada de condições adequadas de trabalho, tende a favorecer a constituição de práticas inclusivas de caráter predominantemente formal e burocrático, que, embora atendam às exigências normativas, não se traduzem em processos de inclusão escolar.

Como contribuição, este estudo reforça a necessidade de que políticas educacionais voltadas à Educação de Tempo Integral considerem a realidade das escolas do Rio Grande do Sul e as condições concretas de trabalho docente, reconhecendo que a inclusão escolar não se efetiva apenas por meio de diretrizes normativas, mas depende da criação de condições reais que viabilizem a colaboração entre os professores da classe comum e de educação especial.

Por fim, destaca-se que compreender essas tensões é fundamental para repensar políticas que garantam não apenas a ampliação do tempo escolar, mas também a qualidade do ensino e a dignidade do trabalho docente, ampliando o debate acerca da construção de práticas educativas inclusivas no contexto da escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BALL, S. Class strategies and the education market: The middle class and social advantage. London: Routledge, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2025.

BASSALOBRE, J. N. Resenha: Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, p. 293–297, jun. 2008.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)*. Brasília, DF: INEP, 2020.

BALL, S. J.; YOUNDELL, D. Privatización encubierta en la educación pública. Bruselas, 2007. Disponível em:

http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf. Acesso em: 22 fev. 2025.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

HONNEF, C. Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o Ensino Médio e Tecnológico. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7047>. Acesso em: 25 fev. 2025.

HONNEF, C. O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial. 2018. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15837>. Acesso em: 25 fev. 2025.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. Caderno Memória e Concepção do Modelo - Educação Inclusiva. Recife: ICE, 2022.

LIMA, C. F. de. Ensino colaborativo: parceria em colaboração entre os professores do ensino médio e da educação especial. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

MARX, K. Trabalho Assalariado e Capital: salário, preço e lucro. 2ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MINAYO, M. F. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MACEDO, P. C. Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MIRANDA, Helena; ABELHA, Marta; SEABRA, Filipa. Centros escolares: espaços de colaboração transformadora entre docentes da educação pré-escolar e do primeiro ciclo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 50, e265037, 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)*. Porto Alegre: SEDUC-RS, 2023.

RIBEIRO, Josete Maria Cangussú. Jornada de trabalho dos professores e a qualidade da educação. In: RIBEIRO, Guilherme Fernando (org.). *Gestão do trabalho, educação e saúde: novas evidências em pesquisa*. Curitiba: Editora Científica Digital, 2024. p. 40-54. DOI: 10.37885/210504537.

RIVIÑOS, A. J. Pesquisa em ciências sociais: teoria, método e criatividade. São Paulo: Atlas, 1987.

SILVA, L. M. S. da; PEREIRA, F. D.; NOVELLO, T. P.; SILVEIRA, D. da S. Relação entre a desvalorização profissional e o mal-estar docente. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 4, ed. especial, fev. 2018, art. 752.

VASSOLER, P. S. O trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre os professores da sala de aula comum e do atendimento educacional especializado. 2021. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/14654>. Acesso em: 26 fev. 2025.

VILARONGA, C. A. R. Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do Coensino. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015

¹ Foi orientada no mestrado em educação pela Universidade Federal de Santa Maria por Fabiane.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da UFSM, na Linha de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Diferença.