

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCIA MARIA DOS SANTOS

CARREIRA DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL: Análise dos Planos de Cargos,
Carreira e Remuneração das redes de ensino público estaduais do Brasil

MACAPÁ
2020

MARCIA MARIA DOS SANTOS

**CARREIRA DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL: análise dos Planos de Cargos,
Carreira e Remuneração das redes de ensino público estaduais do Brasil**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, na linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Ilma de Andrade Barleta

MACAPÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Cristina Fernandes – CRB-2/1569

Santos, Marcia Maria dos.

Carreira docente e educação especial: análise dos planos de cargos, carreira e remuneração das redes de ensino público estaduais do Brasil. / Marcia Maria dos Santos; orientadora, Ilma de Andrade Barleta. – Macapá, 2020.

137 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação. 2. Professores de educação especial. 3. Educação e Estado. 4. Carreira docente. I. Barleta, Ilma de Andrade, orientadora. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

371.9 S237c
CDD. 22 ed.

MARCIA MARIA DOS SANTOS

CARREIRA DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL: análise dos Planos de Cargos,
Carreira e Remuneração das redes de ensino público estaduais do Brasil

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Amapá, na linha de
Pesquisa: Políticas Educacionais, para a
obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Ilma de Andrade Barleta

Data: 05 de outubro de 2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Ilma de Andrade Barleta
Presidente - UNIFAP

Prof. Dra. Arthane Menezes de Figueirêdo
Titular Interno – UNIFAP

Prof. Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez
Titular Externo – UFPA

MACAPÁ
2020

AGRADECIMENTOS

É com imensa satisfação que finalizo mais uma etapa desse estudo, que nos diferentes momentos de minha trajetória no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, guardo valorosas lembranças de aprendizado, alegrias, amizade e respeito de professores e colegas.

Agradeço a minha família, meu esposo Luiz David Grangeiro, pelo apoio incondicional nessa caminhada; aos meus filhos Letícia, Luiz e Maria Clara pelo incentivo, apoio técnico, cuidado, carinho e afeto, a Guilherme e Clarisse (minha neta, seu nascimento trouxe novo entusiasmo para continuar meus estudos).

Agradeço imensamente a dedicação de minha orientadora profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta, que sempre estimulou a autonomia acadêmica e intelectual de seus/suas orientandos/orientandas; suas análises críticas foram estímulos para a minha construção intelectual.

Agradeço também a Dra. Arthane Menezes de Figueirêdo e Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez que participaram da banca examinadora pelas enormes contribuições para o desenvolvimento deste estudo.

Agradeço, a todos/todas professores/professoras da linha de Política Educacional (Dr. André Guimarães, Dra. Antônia Costa Andrade, Dra. Arthane Figueirêdo, Dra. Ilma Barleta, Dra. Valéria Novais, Dra. Norma Iracema Ferreira, Dr. Sidney Lobato, Dra. Regina Nascimento (*in memória*), que em suas aulas e outras atividades nos possibilitaram uma análise crítica da política educacional.

Agradeço a professora Dra. Maria do Carmo Lobato da Silva por sua disponibilidade, atenção e paciência em ajudar-me com leituras sobre a Educação Especial.

Agradeço a grupo de pesquisa GEMTE/UNIFAP por proporcionar-me momentos de estudo e conhecimento sobre trabalho e educação de forma crítica.

Agradeço também a Laura Trein e seu orientador prof. Dr. Juca Gil da UFRGS, pela disponibilidade do arquivo dos PCCR dos estados brasileiros com os quais fiz as primeiras análises. Agradeço a Ana Beatriz Rodrigues pelo apoio aos estudos sobre carreira. Agradeço ainda, aos meus colegas da linha de Política Educacional (Arleson, Adriana, Carina, Cristiane, Elioenai, Janaína, José Almir, Júlia, Karol, Lidiane, Maria, Mário e Manoel) por momentos de estudo e descontração nos cafés com afeto e outras atividades.

Dedico à memória de meus pais,

Raimundo Ferreira Magalhães e Osmarina dos Santos Campos.

Dedico aos/as professores/professoras da Educação Especial que pela complexidade do trabalho nessa modalidade de ensino não tem a devida atenção do poder público para com a valorização na carreira docente.

“O trabalho docente como especificidade profissional e a luta por sua valorização podem ser estudados de acordo com o desenvolvimento e o histórico de conteúdos e períodos em que são estabelecidos estatutos e planos de carreira que estruturam a profissão” (CAMARGO; JACOMINI, 2017, p. 03).

RESUMO

Esse estudo tem como objetivo geral analisar a estruturação da carreira dos professores da Educação Especial nos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) das redes estaduais de ensino do Brasil. Assim, buscou-se analisar as repercussões das políticas sobre trabalho, carreira e valorização docente no contexto das transformações do capitalismo com desdobramentos na historicidade da atuação docente na Educação Especial, como também, buscou-se analisar e identificar a estruturação da carreira nos PCCR para as redes de ensino dos estados brasileiros com foco no docente da Educação Especial em relação à formação, o cargo, o ingresso, e parte da remuneração no que cabe as vantagens pecuniárias. Nesse sentido, apresenta como questão problema a seguinte indagação: qual o tratamento dado ao professor (a) da Educação Especial nos planos de carreira do Magistério das redes de ensino público dos Estados brasileiros? Metodologicamente, esse estudo se define e se estrutura como pesquisa documental à luz do materialismo histórico dialético. Os documentos analisados foram os PCCR atualmente vigentes nos estados brasileiros e do Distrito Federal. Nesse sentido, os dados da pesquisa foram coletados nos 27 PCCR das redes de ensino estaduais públicas do Brasil, disponíveis nos sites das secretarias estaduais de educação, sites das assembleias legislativas, dos governos estaduais e sindicatos dos professores. Os resultados da pesquisa mostraram que, quanto à formação, os PCCR se apresentam generalista em 17 (dezessete) estados, apenas os PCCR dos estados do Acre (1999), Roraima (2013), Alagoas (2000), Bahia (2020), Maranhão (2013), Pernambuco (1998), Distrito Federal (2013), Espírito Santo (1998), Santa Catarina (1992) e Rondônia (2012) especificam a formação para atuar na Educação Especial, da mesma forma se observou com os cargos. Os cargos identificados foram: 1) Professor da Educação Especial ou Professor do Atendimento Educacional Especializado, constando nos PCCR do Acre (1999), Alagoas (2000), Bahia (2002), Maranhão (2013) e Santa Catarina (1992). 2) Professor da Educação Básica ou Séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, constam nos PCCR do Espírito Santo (1998), Distrito Federal (2013) e Pernambuco (1998). E, 3) Professor de Libras, Professor Braille e Cuidador, neste grupo estão presentes os PCCR do Acre (1999), Rondônia (2012) e Roraima (2013). No que confere à forma de ingresso, os achados mostraram que o ingresso no serviço público em todas as unidades da federação admite por concurso público de provas e/ou provas e títulos. E quanto ao aspecto da remuneração, no que consiste às vantagens pecuniárias, constatamos que 13 (treze) PCCR não contemplam vantagens pecuniárias para os docentes da Educação Especial, quanto aos que apresentam as referidas vantagens, destacamos 14 (quatorze) PCCR, quais sejam: Acre (1999), Amapá (2005), Pará (2010), Rondônia (2012), Roraima (2013), Bahia (2002), Ceará (1993), Maranhão (2013), Alagoas (2002), Piauí (2006), Distrito Federal (2013), Paraná (2004), Santa Catarina (1992) e Rio Grande do Sul (1974). Concluímos que os professores da Educação Especial contemplados nos PCCR do Brasil ainda se apresentam camuflados, generalizados perante as demais funções dos docentes da Educação Básica, visto que os cargos para atuar na Educação Especial ainda precisam ser identificados nos Planos de Carreira. Dessa maneira, inferimos que as vantagens pecuniárias, no bojo da valorização docente ainda precisam ser melhor percebidas, devido à grande complexidade no desenvolvimento do trabalho na Educação Especial. Assim, esse estudo pode contribuir para as discussões sobre as políticas de valorização em termos de carreira e remuneração para os docentes da Educação Especial.

Palavras-chave: Política Educacional. Carreira Docente. Educação Especial. PCCR do Brasil

ABSTRACT

This study presents an overview of the situation about the teaching career in Brazil in what gives teachers of Basic Education of the Ministry of Education of the public education networks that operate in Special Education. Thus, it has the general objective of analyzing the career structure of teachers of Special Education in the Plans of Positions, Careers and Remuneration (PCCR) of the state education networks of the Brazilian federation. Thus, it sought to analyze the repercussions of policies on work, career, and teacher appreciation in the context of the transformations of capitalism with developments in the historicity of teaching in Special Education, as well as to analyze and identify the structuring of the career in the PCCR for the teaching networks of the Brazilian states with a focus on the Special Education teacher about training, position, entry, and part of the remuneration in which the pecuniary advantages are allocated. In this sense, it presents as a problem the following question: what is the treatment given to the teacher (a) of Special Education in the career plans of the teaching networks of the Brazilian states? Methodologically, this study is defined and structured as documentary research in the light of dialectical historical materialism. The survey data were collected from the 27 PCCR of Brazil's public state networks, available on the websites of the state education secretariats, legislative assembly websites, state governments, and teachers' unions. The results of the research show that the PCCR under study present in their structure evidence of each historical period, confirming or denying the reality to which it belongs, thus, we identified PCCR that in the treatment of teachers of Special Education refer to concepts of segregation, integration or inclusion in the public network. As for training, the PCCR showed generalist training in 17 (seventeen) PCCR, only the PCCR of the states Acre (1999), Roraima (2013), Alagoas (2000), Bahia (2002), Maranhão (2013), Pernambuco (1998), Distrito Federal (2013), Espírito Santo (1998), Santa Catarina (1992) and Rondônia (2012) specifies the training to work in Special Education, as was observed with the positions. The positions identified were: 1) Teacher of Special Education or Teacher of Specialized Educational Attendance, appearing in the PCCR of Acre (1999), Alagoas (2000), Bahia (2002), Maranhão (2013) and Santa Catarina (1992). 2) Teacher of Basic Education or Initial Series of Elementary School and Early Childhood Education, appearing in the PCCR of Espírito Santo (1998), Distrito Federal (2013) and Pernambuco (1998). And 3) Teacher of Libras, Professor Braille and Caregiver, in this group are present the PCCR of Acre (1999), Rondônia (2012) and Roraima (2013). The findings showed that entry into public service in all units of the federation is allowed by a public contest of tests and/or tests and titles. As for the remuneration aspect, concerning the financial advantages, we found that 13 (thirteen) PCCR do not include financial advantages for the teachers of Special Education, as for those who present these advantages, we highlight 14 (fourteen) PCCR, which are: Acre (1999), Amapá (2005), Pará (2010), Rondônia (2012), Roraima (2013), Bahia (2002), Ceará (1993), Maranhão (2013), Alagoas (2002), Piauí (2006), Distrito Federal (2013), Paraná (2004), Santa Catarina (1992) and Rio Grande do Sul (1974). We conclude that the Special Education teachers contemplated in the PCCR of Brazil are still camouflaged, generalized before the other functions of the teachers of Basic Education since the positions to act in Special Education still need to be identified by the managers. Thus, we infer that the pecuniary advantages, in the bulge of the teaching valorization still need to be better perceived, due to the great complexity in the definition of the work in Special Education. Thus, this study can contribute to discussions about career and remuneration enhancement policies for Special Education teachers.

Keywords: Educational Politics. Teaching Career. Special Education. PCCP of Brazil.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FINEDUCA	Revista de Financiamento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério
GAEE	Gratificação de Atividade de Ensino Especial
GEPETO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
GIDAE	Gratificação por Incentivo à Docência pelo Atendimento Educacional Especializado
GID	Gratificação de Incentivo à Docência
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCCR	Planos de Cargos, Carreira e Remuneração
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDRE	Plano Diretor de Reforma do Estado
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Região Norte: quantitativo de matrículas na Educação Básica e Educação Especial (2008 – 2018).....	73
Tabela 02 – Região Nordeste: quantitativo de matrículas na Educação Básica e Educação Especial (2008 – 2018).....	74
Tabela 03 – Região Centro-Oeste: quantitativo de matrículas na Educação Básica e Educação Especial (2008-2018).....	74
Tabela 04 – Região Sudeste: quantitativo de matrículas na Educação Básica e Educação Especial (2008-2018).....	75
Tabela 05 – Região Sul: quantitativo de matrículas na Educação Básica e Educação Especial (2008-2018).....	76
Tabela 06 – Região Norte: quantitativo de docentes da Educação Especial na Educação Básica por região (2008-2018).....	79
Tabela 07 – Região Nordeste: quantitativo de docentes da Educação Especial na Educação Básica por região (2008-2018).....	79
Tabela 08 – Região Centro-Oeste: quantitativo de docentes da Educação Especial na Educação Básica por região (2008-2018).....	80
Tabela 09 – Região Sudeste: quantitativo de docentes da Educação Especial na Educação Básica por região (2008-2018).....	80
Tabela 10 – Região Sul: quantitativo de docentes da Educação Especial na Educação Básica por região (2008-2018).....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Região Norte: Cargo, Formação e Ingresso na Carreira dos professores da Educação Especial (vigência - 2019).....	86
Quadro 2 – Região Nordeste: Cargo, Formação e Ingresso na Carreira dos professores da Educação Especial (vigência-2019).....	88
Quadro 3 – Região Centro-Oeste: Cargo, Formação e Ingresso na Carreira dos professores da Educação Especial (vigência-2019).....	90
Quadro 4 – Região Sudeste: Cargo, Formação e Ingresso na Carreira dos professores da Educação Especial (vigência-2019).....	91
Quadro 5 – Região Sul: Cargo, Formação e Ingresso na Carreira dos professores da Educação Especial (vigência-2019).....	92
Quadro 6 – Região Norte: Vantagens pecuniárias para professores da Educação Especial previstas nos PCCR (vigência-2019).....	100
Quadro 7 – Região Nordeste: Vantagens pecuniárias para professores da Educação Especial previstas nos PCCR (vigência-2019).....	103
Quadro 8 – Região Centro-Oeste: Vantagens pecuniárias para professores da Educação Especial previstas nos PCCR (vigência-2019).....	104
Quadro 9 – Região Sul: Vantagens pecuniárias para professores da Educação Especial previstas nos PCCR (vigência-2019).....	105

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 TRABALHO, CARREIRA E VALORIZAÇÃO DOCENTE	30
2.1 TRABALHO E TRABALHO DOCENTE NO CAPITALISMO	30
2.2 POLÍTICAS QUE ORIENTAM A CARREIRA DOCENTE NO BRASIL.....	39
2.3 VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	47
3 DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESPECIFICIDADES E BASE LEGAL	54
3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O TRABALHO DOCENTE.....	54
3.2 O PAPEL DO (A) PROFESSOR (A) DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A NOVA CONFIGURAÇÃO POLÍTICA: A CENTRALIZAÇÃO NO AEE	63
3.3 CARACTERIZAÇÃO E SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DIAGNÓSTICO DE MATRÍCULAS, FUNCIONAMENTO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS E NÚMERO DE DOCENTES	71
4 CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: CENÁRIOS E DESAFIOS	84
4.1 FORMAÇÃO, CARGO E INGRESSO NO MAGISTÉRIO PÚBLICO DAS REDES DE ENSINO ESTADUAIS DO BRASIL: O DOCENTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM QUESTÃO.....	84
4.2 VANTAGENS PECUNIÁRIAS	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICE	136

1 INTRODUÇÃO

Este estudo vem analisar o trabalho docente, tendo como objeto de pesquisa a carreira do (a) professor (a) da Educação Básica que atua na Educação Especial do Magistério público dos estados brasileiros. Para isso, a pesquisa se desenvolveu por meio de análise documental à luz do materialismo histórico dialético. No estudo buscamos discutir o contexto das políticas que orientam a carreira docente no Brasil com foco nos aspectos trabalho, carreira e valorização docente na atualidade, mais precisamente a partir da Constituição Federal de 1988.

A partir do período em tela, a carreira docente recebe nova configuração, segundo inúmeros documentos legislativos¹ com regulamentações, regime jurídico, contendo normas, direitos e obrigações dos entes federados para com a efetivação de elementos constitutivos que podem possibilitar o desenvolvimento profissional dos docentes.

A esse respeito, Dutra Jr, Abreu, Martins e Balzano (2000, p. 204), do ponto de vista jurídico, definem a carreira no serviço público como “[...] o agrupamento de classes da mesma profissão ou atividade, escalonadas segundo a hierarquia do serviço, para acesso privativo dos titulares que a integram”. Consideram o Plano de carreira a nível conceitual, como:

A ideia que fundamenta a carreira, razão de sua existência [...]. O plano de carreira é instrumento de administração de recursos humanos voltado essencialmente para a profissionalização. Nessa condição, considera de forma especial algumas variáveis essenciais à sua finalidade, quais sejam, o desempenho do servidor no exercício de suas atribuições, os programas de desenvolvimento de recursos humanos, a estrutura de classes e o sistema de remuneração (DUTRA JUNIOR *et al* 2000, p. 204).

Em se referindo ao conceito de carreira construído ao longo da história onde expressa os interesses da classe trabalhadora nos remetemos às ponderações proferidas por Bollmann (2010) expressando uma concepção de carreira docente. A autora define que:

A carreira constitui a coluna dorsal do processo educativo, exercendo grande influência no nível de aprendizagem dos alunos nos diferentes níveis e modalidades da educação, e também, vincula-se à formação e as condições de trabalho, podendo assumir a avaliação de desempenho por mérito, sem ser submetida a critérios classificatórios de competitividade (BOLLMANN, 2010, p.01)

¹ Leis, decretos, resoluções que fomentaram a política de valorização docente da carreira do magistério a partir da CF de 1988: Resolução CNE/CEB n.03/1997; Lei n. 11.738/2008; Resolução CNE/CEB n. 02/2009.

Tais definições evidenciam os condicionantes que a carreira docente requer na contemporaneidade que, a partir das lutas da classe, historicamente vem buscando a efetivação das políticas de Estado que possibilitem melhorias nas condições de trabalho, de formação e de salários ao alcance do trabalho das professoras e professores em qualquer etapa e modalidade da Educação. É por esse caminho que este estudo percorre, no sentido de identificar qual a importância no aspecto da valorização que se dá ao trabalho docente, em especial aos docentes que atuam com crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para Vieira e Fonseca (2010), a natureza do trabalho docente, bem como o processo educativo, evidencia discussões que se apresentam como perspectivas de abordagens as quais problematizam o trabalho docente segundo suas condições históricas e aquela que centra sua análise na atividade e no papel dos sujeitos a partir de suas representações sociais cotidianas. Com isso, as abordagens demonstradas sobre as condições históricas do trabalho docente reverenciam as formas pelas quais a natureza dessa ação foi modificada. Pois antes, até o século XVII, este trabalho era ligado à concepção religiosa-cristã e que mais adiante, a partir das influências liberais, a atividade docente assume um caráter mais técnico-profissional.

Assim, faz-se necessário a compreensão do tema proposto na sua totalidade em que os fatos aparecem para, então, possibilitar a separação do contexto nas suas partes constitutivas (FREIRE, 1983). Contudo, o trabalho docente como qualquer outra forma de trabalho remunerado sofre transformações visto o cenário global, mergulhado no sistema atualmente capitalista², pelo qual o mundo do trabalho é observado. Nesse sentido, autores como Antunes (2005), Harvey (2011) e Alves (2018) ajudam a compreender os elementos que contribuem para as intensas mudanças nas relações de trabalho que, a contragosto da classe trabalhadora, colaboram para a manutenção das forças produtivas do capitalismo.

Em *Os Sentidos do Trabalho*, Antunes (2005), analisa os percursos do trabalho nas últimas décadas, em especial a de 70, no sentido de buscar compreender as saídas do capital frente a uma crise estrutural³ que se restabeleceu em novas formas de intensificar a produção repercutindo no processo de trabalho. Assim:

² Sistema econômico, social e cultura baseado na lógica de produção de mais valor com a intenção de produzir lucro a partir da exploração do trabalho alienado (MARX, 2008).

³ A crise do taylorismo e fordismo que nesse momento tenta se reestruturar, no sentido de repor os seus patamares, utilizando-se de novos e velhos mecanismos de acumulação produtiva (ANTUNES, 2005).

O entendimento dos elementos constitutivos essenciais dessa crise é de grande complexidade, uma vez que nesse mesmo período ocorreram mutações intensas, econômicas, sociais, políticas, ideológicas, com fortes repercussões no ideário, na subjetividade e nos valores constitutivos da classe-que-vive-do-trabalho [...]. Essa crise estrutural fez com que, entre tantas consequências, fosse implementado um amplo processo de reestruturação do capital, com vistas à recuperação do seu ciclo produtivo, que afetou fortemente o mundo do trabalho. Embora a crise estrutural do capital tivesse determinações mais profundas, a resposta capitalista a essa crise procurou enfrentá-la tão-somente na sua superfície, na sua dimensão fenomênica, isto é, reestruturá-la sem transformar os pilares essenciais do modo de produção capitalista (ANTUNES, 2005, p. 35, 36).

Então, o capital se reergue organizando o seu ciclo reprodutivo preservando os seus fundamentos essenciais. Dada a solução fenomênica, nesse contexto iniciam as mutações no interior do padrão de acumulação, visando novas formas de acúmulo que gerassem novas alternativas para o processo de produção, direcionando para uma acumulação flexibilizada (ANTUNES, 2005). Para o autor, o processo de trabalho baseado no movimento taylorista/fordista gerou uma falsa harmonia entre capital e o Estado quando implantou “[...] um sistema de compromissos e de regulação que limitado a uma parcela dos países capitalistas avançados, ofereceu a ilusão de que um sistema de metabolismo social entre capital e trabalho pudesse ser efetiva, duradoura e definitivamente controlado pelo [...] Estado” (ANTUNES, 2005, p. 38).

Para David Harvey (2011, p. 54), a acumulação do capital também “depende da disponibilidade permanente de reservas suficientes de acesso à força de trabalho, [...] uma condição necessária para a reprodução e a expansão do capital. Esse exército de reservas deve ser acessível, socializado e disciplinado, além de ser flexível, dócil, manipulável e qualificado [...]”. Para o autor, o não acesso aos meios de produção à grande massa da população permite que a força de trabalho seja tratada como mercadoria no contexto das forças produtivas que, de uma forma ou outra, contribui para a sobrevivência do capital.

Em Alves (2018), retratando sobre a histórica exploração da força de trabalho no Brasil, encontra-se a afirmação que “desde o começo do século XXI, o Brasil tornou-se modelo de referência para a nova precariedade salarial dominante no capitalismo global” (ALVES, 2018, p. 58). Dessa forma, o autor analisa o movimento de reestruturação da acumulação do capital no Brasil que, evidenciando uma trajetória histórica, segue um modelo de desenvolvimento econômico instaurado desde 1950 que impulsiona até os dias atuais um modelo de integração à mundialização do capital, assim:

O modelo de desenvolvimento/integração à mundialização do capital adaptou-se ao regime de acumulação flexível e modo de produção capitalista, não o

questionando e, pelo contrário, o incorporando como elemento da dinâmica sistêmica – inclusive preservando o Estado neoliberal (no caso do neodesenvolvimentismo) [...]. A irresolução da questão democrática e a da questão social, em razão da persistência do Estado neoliberal, herdeiro histórico do Estado oligárquico-burguês que caracterizou a formação social brasileira, seriam os limites estruturais do neodesenvolvimentismo (2003-2014) (ALVES, 2018, p. 59, 60).

A partir disso, Alves (2018) afirma que uma característica marcante da força de trabalho no Brasil é a sua capacidade de flexibilização a começar pela escravização de povos indígenas e negros, posteriormente utilizando a força de trabalho dos imigrantes europeus. Isso gerou acúmulo de força de trabalho que, com o advento da industrialização, tornou-se incapaz de absorver uma grande massa de trabalhadores vindo do campo para as cidades. E completando:

A flexibilidade estrutural do trabalho possui como determinações históricas a irresolução da questão democrática, questão nacional e questão social nos marcos da formação histórica do capitalismo brasileiro (uma questão social que diz respeito ao regime de acumulação flexível do capitalismo global – o que não havia nos marcos da era do capitalismo fordista-keynesiano, onde se colocam no horizonte para os países capitalistas dependentes as “ilusões do desenvolvimentismo” e as promessas da civilização do Estado de Bem-Estar) (ALVES, 2018, p. 61).

Dessa forma, a classe trabalhadora passa por mudanças que ao longo da história da humanidade “inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos [...]. Sendo o trabalhador produtivo aquele que produz diretamente mais-valia e participa diretamente do processo de valorização do capital” (ANTUNES, 2005, p. 102). Como parte desse processo de produção do capital vivenciam as condições mais absurdas nos seus locais de trabalho, que os levam a situação de alienação, precariedade e flexibilização nas formas de atuação laboral, formalizando assim, a noção de classe que vive do trabalho.

Nunes e Oliveira (2017), analisando a carreira e o desenvolvimento profissional docente, também retratam sobre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, nesse caso, do profissional da educação. Assim, do ponto de vista das políticas educacionais na atual conjuntura, apresentam-se como uma forma imperativa, chamando a atenção para a necessidade de os professores estarem em busca permanente de melhorias no seu desempenho. Dessa forma, as políticas não apresentam elementos que favoreçam o desenvolvimento profissional de forma satisfatória, colocando o docente sempre como protagonista das responsabilidades sobre sua formação, atuação e melhoria das condições de trabalho. A sugestão dos autores é que:

As políticas de desenvolvimento profissional docente precisam garantir um atrativo maior para a profissão, a fim de que os professores não a abandonem depois de amplo processo formativo. É necessária uma valorização docente de modo a fomentar um imaginário coletivo acerca da profissão, desenvolvendo ações concretas de melhorias das condições de trabalho e, ao mesmo tempo, a proposição de mecanismos avaliadores e reguladores para garantir a responsabilidade dos docentes no exercício da profissão, também, é imprescindível a definição de plano de cargos e salários com uma apropriada estrutura de remuneração, incentivos e promoções de acordo com o percurso formativo e trajetória histórica de atuação do professor. No caso brasileiro, sabemos que, apesar da Resolução 02/2009 do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Nacionais da Carreira dos Profissionais do Magistério, e da Lei 11.738/2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional, ambas normativas em âmbito federal, não têm tido a força necessária para ser cumpridas nos estados e municípios que compõem a federação (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p. 07).

Todavia, tendo a noção do atual cenário de mudanças que vivencia o mundo do trabalho, faz-se necessário reconhecer as estruturas que envolvem o trabalho docente observando o aparato estatal que gerencia, regula, controla as políticas públicas para a educação que, seguindo determinações dos organismos internacionais para a manutenção das concepções neoliberais,⁴ justifica o caráter das políticas na sociedade capitalista. Estabelecendo um caráter de obrigatoriedade às políticas sociais para a classe trabalhadora no início do século XX o Estado capitalista passa a assumir e a realizar políticas que garantam o desenvolvimento das forças produtivas. Para a classe trabalhadora cabem medidas punitivas, de repressão, de avaliação de desempenho, no sentido de promover o desenvolvimento do Estado (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Entretanto, ao mesmo tempo em que apresenta sinais da garantia de direitos aos trabalhadores, Behring e Boschetti (2011, p. 56), ao analisar as bases da política social, discutem a não efetivação das políticas em benefício dos trabalhadores sob a justificativa de que “o domínio do mercado como supremo regulador das relações sociais, contudo, só pode se realizar na condição de uma suposta ausência de intervenção estatal”. Assim, as políticas sociais são negadas para efetivar as medidas do Estado mínimo. As autoras ainda reforçam que este contexto social, político e econômico não pode ser analisado fora da luta de classes.

⁴ As concepções neoliberais se refletem ao próprio conceito de neoliberalismo. Desse modo, segundo Harvey (2005), se refere a um projeto de classe que surgiu na crise dos anos 1970. Mascarada por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista. Esse projeto tem sido bem-sucedido, a julgar pela incrível centralização da riqueza e do poder observável em todos os países que tomaram o caminho neoliberal. (HARVEY, 2005, p. 15).

Segundo Harvey (2005, p. 86), no Estado, as “estruturas e funções orgânicas” em relação ao modo de produção capitalista se apresentam como as bases para a democracia burguesa, que a todo custo se firma sob o domínio do capital. A estrutura de um Estado capitalista está na defesa dos meios de produção, expressa na sua ideologia, defesa do direito de propriedade e da relação básica entre capital e trabalho.

Desta forma, o trabalho docente se apresenta no entrelaçamento das correlações de forças entre o Estado capitalista e seu interesse para a manutenção da ordem vigente desde os primórdios da composição dos Estados-nação nas diferentes partes do mundo. É necessário compreender as contradições dos mais diferentes momentos da história da humanidade nas relações de trabalho. A luta de classes sempre esteve presente na defesa dos direitos dos trabalhadores, mesmo que o movimento para a efetivação da valorização no trabalho não se desdobrasse em medidas para a efetivação de uma vida condigna para todos.

Entretanto, o movimento dos docentes está ligado ao reconhecimento social de uma categoria que, no conjunto das reformas educacionais desde o início dos anos 1990, vem descaracterizando as relações de trabalho e reconfigurando as políticas de carreira docente no Brasil. A esse respeito Gatti (2012) afirma que os planos de carreira têm um papel central nas condições de trabalho dos docentes pois refletem o reconhecimento social e político desses profissionais. A autora apresenta que esse reconhecimento deveria se estender às exigências feitas aos docentes respondendo a uma situação de trabalho, salários e perspectivas de melhoria na qualidade de vida dos docentes.

Em referência ao mundo do trabalho na era da mundialização do capital, Antunes e Alves (2004) corroboram que a classe trabalhadora no século XXI está mais fragmentada, mais heterogênea e mais diversificada, com uma perda significativa de direitos e de sentidos aliados ao caráter destrutivo do capital. Estes autores discutem as principais modificações na objetividade e subjetividade do mundo do trabalho, oferecendo uma alternativa com relação à tese defendida por outros autores tratando da ideia do esgotamento ou fim do trabalho da classe trabalhadora.

O trabalho se fragmenta com a redução do proletariado industrial fabril, com o aumento dos serviços terceirizados e com o aumento significativo do trabalho feminino com remuneração injusta pois, em se tratando de salários pagos às mulheres, em média, ainda são inferiores aos dos homens. Há, também, a exclusão de jovens e pessoas com mais de 40 anos do ambiente produtivo, considerados “idosos” sob o julgamento do mercado de

trabalho. Aqueles primeiros, ao atingirem a idade de ingresso no mercado, apresentam-se sem perspectiva ou oportunidades, destinados a alongar as filas dos empregos precários e mal remunerados. Já os adultos, mesmo aptos ao trabalho, dificilmente são reinseridos no contexto empresarial e, em geral, recebendo apenas indicação para trabalho voluntário (ANTUNES, ALVES, 2004).

Ademais, esse cenário ganha aspectos sólidos e duradouros devido à natureza das políticas estarem em consonância com a concepção neoliberal, que tem o sistema capitalista como pano de fundo para a manutenção de seu projeto, trabalho subordinado, aos processos de maior aquisição de capital. Desta forma, intensifica a produção às custas de uma classe trabalhadora fragilizada nos mais diversos aspectos, sejam eles de natureza econômica, nos direitos sociais, intelectual, etc.

Do ponto de vista da carreira se observa, concordando com as elucidações anteriores, que o trabalho docente também tem vivenciado esse processo de precarização, visto que, são-lhes conferidas inúmeras atribuições sem considerar a formação deste profissional que, assim como os demais docentes, realiza seu trabalho de forma imaterial: objetiva e subjetivamente. Em consequência compromete principalmente aspectos de remuneração e conseqüentemente as questões da carreira.

No aspecto da valorização do magistério na atualidade, observa-se um discurso das políticas educacionais abrangendo dimensões, segundo Leher (2010):

1) objetivas – regime de trabalho: piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação e condições de trabalho e 2) subjetivas – reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional. (LEHER, 2010, p. 01).

Contrapondo a esse cenário, do ponto de vista da valorização docente, a luta por melhores condições de trabalho há evidências de caminhos que venham apontar contraposição aos atos prescritivos nas propostas educacionais neoliberais. Para isso, aposta suas lutas, anseios por melhores salários, formação para o ingresso e continuada na carreira, no movimento sindical que, para Leher (2010, p. 02) “a análise da valorização do magistério requer considerar as exigências de formação mínima, as regras de acesso aos cargos e as principais frações de classe em que são recrutados os docentes dos diferentes níveis e modalidades de educação”.

Em se tratando de trabalho docente na Educação Especial, este se configura atendendo às novas exigências impostas pelas políticas neoliberais. Sua compreensão faz

parte de uma totalidade constituída pelo trabalho docente numa sociedade capitalista. Estando, portanto, imergido e estruturado dentro da lógica do capital e de suas contradições.

Ademais, Michels e Vaz (2017) discutem a formação sugerida pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva de 2008, para os professores dessa modalidade de ensino atuarem nas escolas regulares. Para as autoras, dada às reformas educacionais a partir dos anos de 1990 e a divulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) a formação do trabalho docente dos profissionais da Educação Especial sofrem outras interpretações na lei, visto que, esse (a) professor (a) era visto como especializado⁵, com um nível formativo em Ensino Médio, Graduação ou Pós-Graduação em Educação Especial.

Assim, Michels e Vaz (2017) relatam que as Diretrizes Curriculares Nacionais, a partir de 2006, retiram do campo da graduação em Pedagogia a habilitação em Educação Especial, que de alguma maneira aprofundava o conhecimento específico em alguma área. Para as autoras, essas mudanças não representaram avanços, só abriram precedentes para qualquer profissional com habilitação para a docência e com uma formação complementar a partir de especialização *lato* ou *stricto sensu* (presencial ou à distância) em Educação Especial tenha o direito de trabalhar como profissional dessa área.

Nesta direção, segue-se a caracterização do alunado da Educação Especial: do ponto de vista pedagógico, tratam-se daqueles que em condições biopsicossociais especiais requerem um tratamento diferenciado em seu processo de aprendizagem, com auxílios ou serviços específicos, dada a sua especificidade no ato de aprender. Segundo Sousa e Prieto (2007) esse tratamento diferenciado requer:

[...] a oferta de materiais e equipamentos específicos, a eliminação de barreiras arquitetônicas e de mobiliário, as de comunicação e sinalização e as do currículo, a metodologia adotada, a garantia de professores (as) especializados (as) e formação continuada para o conjunto do magistério. (SOUSA; PRIETO, 2007, p.124).

Como marcos políticos-legais da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, que especificam o trabalho docente do professor dessa modalidade de ensino, pode-se elencar, principalmente, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes da Educação Básica Nacional (LDBEN nº 9394/1996), a Política Nacional de Educação Especial (2008), Decreto nº 7611/2011, entre outros. Cabe aos sistemas de ensino

⁵ Aquele que em sua formação inicial teve contato com conhecimentos específicos da área.

organizarem a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, com a nomenclatura de Atendimento Educacional Especializado – AEE, considerando, que se constitui como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da Educação (BRASIL, 2011).

Assim, para atuar no AEE, de acordo com a Resolução nº 4/2009, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial além de efetuar as atribuições que lhes são determinadas. Dentre elas, identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos alvo da Educação Especial. Elaborar e executar o plano do AEE, organizar o tipo e número de atendimento, acompanhar a funcionalidade dos recursos pedagógicos, estabelecer parcerias com as áreas inter setoriais, orientar professores do ensino regular e as famílias, ensinar e usar a tecnologia assistiva, etc. (BRASIL, 2009).

Diante do exposto, a estruturação da carreira docente deve ser pautada em um aparato documental que venha assegurar acesso, condições de trabalho e permanência na carreira de profissionais que se identificam com o ato de ensino de meninos e meninas que estão à margem do processo educativo. A valorização docente no Brasil perpassa pelo resgate histórico das lutas em prol da valorização do magistério da educação básica que permitiram avanços no arcabouço legislativo, como na LDBEN, particularmente no Art. 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho, e VI – condições adequadas de trabalho [...] (Lei nº 9.394/1996).

Segundo Barbosa (2011), mesmo com algumas incorporações das reivindicações da sociedade civil feitas durante o processo que levou a promulgação da LDBEN 9394/1996, a referida lei se omite ao não definir as jornadas de trabalho, ao não dar a dimensão nacional que o piso nacional requer e, ainda, não se tem clara compreensão do que seriam as condições adequadas de trabalho.

A partir desse cenário fez-se a seguinte indagação: **Qual o tratamento dado ao professor (a) da Educação Especial nos planos de carreira do magistério das redes de ensino dos estados brasileiros?** Este questionamento se desdobra nos seguintes eixos:

Quais as repercussões das relações de trabalho, carreira e valorização docente no contexto das transformações do capitalismo? Qual o contexto histórico da atuação docente na Educação Especial no Brasil, verificando as especificidades e base legal? Como está estruturada a carreira docente no que confere ao professor (a) da Educação Especial em termos de formação, ingresso, cargo e remuneração? Visto que, ao escolher pela carreira de docente da Educação Especial o profissional se depara com enormes desafios, sejam do ponto de vista da formação, sejam dos possíveis entraves na carreira que desfavorecem um melhor desempenho do profissional nessa modalidade de ensino.

Com base nesses questionamentos, apresentamos como objetivo geral, analisar a estruturação da carreira dos professores da Educação Especial nos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) das redes estaduais de ensino do Brasil. Como específicos: a) Analisar as repercussões das políticas sobre trabalho, carreira e valorização docente no contexto das transformações do capitalismo; b) Analisar historicamente a atuação docente na Educação Especial, identificando as especificidades e o aparato legal; c) Identificar e analisar a estruturação da carreira nos PCCR para as redes de ensino dos estados brasileiros com foco no docente da Educação Especial no que confere à formação, ingresso, cargo e parte da remuneração no que cabe as vantagens pecuniárias.

O presente estudo justificou-se pelo interesse em compreender o trabalho e carreira do professor da Educação Especial. Isso decorre de inquietações oriundas da experiência pessoal e profissional desta pesquisadora, enquanto professora ao ingressar nesta modalidade de ensino através da Portaria nº 174/2006 - SEED, que assegura a entrada na Educação Especial sem concurso público específico para os docentes que já tenham ingressado na carreira do magistério. Esta era a realidade em 2004, antes de concurso específico para a Educação Especial no Amapá, porém, que ainda persiste até os dias atuais. Ainda enquanto acadêmica, através do Curso de Especialização em Política Educacional realizado na Universidade Federal do Amapá, em 2016, ao aprofundar-me na área das políticas da Educação Especial na forma da produção intitulada “Políticas de Educação Especial: análise do Plano de Educação (2015 – 2025) e diretrizes da Educação Especial (2012) de Macapá-AP”.

A partir desse ponto, intensifica-se a curiosidade por pesquisas sobre a estruturação da carreira docente no Brasil no sentido de identificar como os docentes da Educação Especial se apresentam dentro dos planos de carreira do magistério, de que forma ocorre o

ingresso na carreira, como estes estão sendo vistos nos planos de cargos, carreira e remuneração nos estados brasileiros.

Com isso, buscou-se efetivar os objetivos propostos para a materialidade da pesquisa a fim de contribuir com a comunidade acadêmica ao traçar um panorama geral sobre a carreira do (a) professor (a) da Educação Especial direcionando para reflexões e possíveis articulações sobre a perspectiva de reconhecer a responsabilidade da criação e implementação dos planos de carreira dos Estados, Municípios e Distrito Federal. A partir daqui, podem surgir novos estudos que considerem e respeitem a especificidade do trabalho dos professores da Educação Especial no Brasil.

Fundamentação e procedimentos Teórico-Metodológicos da pesquisa

O estudo apresenta os fundamentos teórico-metodológicos para a análise dos dados pautada no materialismo histórico dialético como elemento norteador no caminhar da pesquisa, observando a totalidade, as mediações e as contradições⁶ da realidade que envolve a relação de trabalho e carreira na Educação Especial. Desta forma, buscou-se compreender até que ponto o docente da Educação Especial é valorizado em sua trajetória profissional.

A escolha do materialismo histórico-dialético como método se deu pelo fato desse se dedicar ao estudo dos problemas sociais, provocados pelas forças produtivas burguesas, nas suas bases materiais. O capitalismo, quando estudado a partir das bases materiais da existência humana, entra em desequilíbrio nas suas forças produtivas, se constituindo aí suas crises cíclicas e com severas consequências para a relação capital e trabalho.

⁶ Em “Introdução ao estudo do Método de Marx” Paulo Netto (2011), apresenta “as principais aproximações marxianas à questão do método de pesquisa” (p.52). Dessa forma, abstraímos os conceitos de totalidade, mediação e contradição. A totalidade se refere a reprodução real do concreto pensado, extraindo deste as suas múltiplas determinações, que constituem o concreto real. “Para Marx, a sociedade burguesa é uma totalidade concreta. Não é um todo constituído por partes funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade” (p. 56). Paulo Netto (2011) complementa que, “os estudos de Marx revelam uma totalidade estruturada e articulada, onde o seu movimento se apresenta de forma contraditória. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade. [...] uma questão crucial reside em descobrir as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas, e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa. Tais relações [...] são mediadas pela estrutura peculiar de cada totalidade. Sem os sistemas de mediações (internas e externas) [...] a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade indiferenciada – e a indiferenciação cancelaria o caráter do concreto, [...] determinado como “unidade do diverso”. (p.57-58).

Para Marx (2008), as relações sociais não podem ser explicadas por si só, simplesmente, nem no plano das ideias pela evolução do espírito humano. Elas devem ser investigadas a partir da sociedade burguesa com o foco principal na economia política. A esse respeito, o autor, nas conclusões de seus achados destaca o seguinte resultado:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade: essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

Nesse sentido, a carreira docente constitui um todo organizado apresentando concretamente as suas múltiplas relações sociais articuladas com a realidade dos fatos que envolvem capital, trabalho e as políticas que orientam o trabalho docente. A partir destes elementos constitutivos das relações de trabalho e carreira, deve-se perceber as categorias que constituem as articulações internas da sociedade dentro da esfera global do capitalismo (MARX, 2011).

Além disso, as reflexões sobre carreira docente na Educação Especial devem estabelecer os nexos existentes entre as influências das reformas educacionais que apresentam discursos de valorização do magistério, as relações de trabalho e educação no capitalismo aproximando a análise das políticas que orientam o trabalho docente no Brasil para entender as determinações e os efeitos produzidos pelas políticas que regulam a carreira no atual sistema operante.

Tais mediações carecem de um entendimento mais efetivo da conjuntura global que reestrutura as relações de trabalho e carreira no poder econômico, social e cultural que busca fortalecer a hegemonia, apontando exigências e condicionantes, principalmente nas políticas sociais e educacionais dando organicidade à política educacional brasileira a partir da década de 1990.

Como pesquisa documental esse estudo se encarrega de evidenciar e analisar o contexto das políticas sobre valorização docente que envolve a carreira dos professores que atuam na Educação Especial. Os planos de carreira comportam a base material para aflorar as determinações que provocam o funcionamento de aspectos que envolvem a carreira no magistério. Assim, a carreira docente se insere no discurso das políticas sociais seguindo as

determinações do capital, havendo a necessidade de compreendê-las nas “relações entre capital e trabalho e o papel que ocupam no Estado” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2005, p. 01).

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, a pesquisa desenvolveu-se pela análise da literatura acerca da temática “carreira docente” na base de dados da revista FINEDUCA, bem como, da leitura de autores que se dedicam ao estudo sobre carreira no Brasil, com o intuito de melhor compreender a valorização docente a partir do plano de carreira (BARBOSA, 2011; CAMARGO e JACOMINI, 2017; CHAVES; ROLIM; PEREIRA, 2014; DUTRA JR *et al*, 2000; FRANÇA; ROLIM, 2015; JACOMINI; MINHOTO; CAMARGO, 2012; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, 2012; GUTIERRES; CARVALHO; PICANÇO, 2017; NASCIMENTO; MEDINA; CAMARGO, 2014; OLIVEIRA, 2010).

Em relação a busca pelos planos de carreira do Magistério público das 27 unidades da federação brasileira, contamos com os arquivos/apêndices do artigo intitulado: Mapa dos planos de carreira do Brasil, os mesmos, foram gentilmente cedidos pelos autores Trein e Gil (2015) com os quais, realizamos as primeiras análises e nova busca nos sites das Secretarias de Administração, Assembleias Legislativas e Sindicatos dos Professores dos respectivos estados no sentido de verificarmos se houve mudança nos atuais planos. Foram construídas tabelas com os registros dos bancos de dados encontrados, juntamente com a legislação referente aos planos de carreira de cada Estado realizando uma análise crítica da realidade que envolve a carreira docente no que se refere aos professores da Educação Especial para dar suporte interpretativo à pesquisa.

Também foram consultados a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN/1996, a Lei 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional-PSPN)), o Plano Nacional de Educação-PNE/2014-2024 para análise da meta 17 e 18 com relação à valorização dos profissionais do Magistério e a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008). Todos esses instrumentos deram suporte legal para compor as bases de análise da pesquisa.

Para compor o quadro analítico desse estudo sobre carreira docente na educação Especial foram definidas categorias de análise: formação, forma de ingresso, cargo e a remuneração com foco nas vantagens pecuniárias. Tais categorias são compreendidas da seguinte maneira:

a) Formação: para atuar no AEE, de acordo com a Resolução nº 4/2009, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial além de efetuar as atribuições que lhes são determinadas.

b) Forma de ingresso: de acordo com o art. 206, incisos V e VIII da Constituição Federal de 1988, o ingresso em cargo ou emprego público de provimento efetivo depende de prévia habilitação em concurso público de provas ou de provas e títulos, obedecidos a ordem de classificação e o prazo de validade, na forma prevista em lei (BRASIL, 1988).

c) Cargo: segundo Ribeiro (2010), cargo é um posto de trabalho formalmente instituído em uma organização pública ou privada, ao qual se atribui um conjunto de responsabilidades e de atribuições a serem desempenhadas por uma pessoa. Na administração pública, o cargo deve ser criado pela União, estados e municípios que estabelecem sua denominação, as atribuições, a forma de provimento e a retribuição financeira correspondente.

d) Remuneração: para Pereira (2010) é um dos elementos centrais da relação de trabalho que se manifesta através do recebimento pelo trabalhador pelo serviço prestado. Dessa forma:

No âmbito do serviço público, o termo remuneração também é utilizado para designar todas as verbas recebidas pelo servidor, inclusos o vencimento básico, as vantagens, os adicionais, as gratificações, dentre outros. Também em relação ao serviço público, há uma ambiguidade na utilização das expressões remuneração e vencimentos e muitos as enxergam como sinônimos. Porém, em regra, o termo vencimentos é utilizado para designar a soma do vencimento básico com o valor global das vantagens permanentes e gerais, ao passo que remuneração apresenta-se como a totalidade das espécies possíveis do pagamento devido ao servidor público (PEREIRA, 2010, p. 01).

e) Vantagens Pecuniárias: se refere ao valor acrescido ao vencimento constituído de indenizações, gratificações e adicionais (DUTRA JR *et al*, 2000, p. 216).

f) Gratificações: de acordo com Ferreira (2010), as gratificações são benefícios, vantagens concedidas a alguém, por liberalidade de quem a concede ou por determinação da lei, geralmente de caráter pecuniário. Na administração pública e na iniciativa privada, quando instituída, gera acréscimo ao salário para estimular o trabalho. A gratificação será calculada em percentual do salário pago ou em relação à produtividade. Poderá ser eventual, transitória ou definitiva em conformidade com os objetivos de sua criação. Pode ser instituída também por acordo, quando se tratar de ajustes entre empregados e patrões, para encerrar conflito surgido na relação de trabalho.

g) Vantagens adicionais: no Capítulo II da Lei n. 9.527/1997, que trata das vantagens aos servidores públicos, a Seção II que se refere às gratificações e adicionais, diz que: além do vencimento e das vantagens previstas nessa lei, serão deferidos aos servidores as seguintes retribuições: gratificações e adicionais. No caso das vantagens adicionais acrescidas aos vencimentos, pode-se destacar: as vantagens adicionais pelo exercício de atividade insalubre, perigosa ou penosa; adicional pela prestação de serviços extraordinários; adicional noturno; adicional de férias; outras relativas ao local ou a natureza do trabalho.

Tais definições foram necessárias para melhor entendimento dos elementos que compõem a carreira dos professores da Educação Especial que na totalidade desses elementos se apresentam de forma genérica para as definições das diversas funções do serviço público no Magistério.

A partir dos objetivos propostos para este estudo buscou-se construir um conjunto de bases teóricas que possibilitassem maior compreensão sobre a temática carreira docente. Para tanto, buscou-se com a revisão de literatura o aprofundamento da temática em estudo no sentido de identificar quais aspectos da carreira estão sendo estudados na literatura acadêmica.

Assim, observou-se nos estudos que a carreira docente na educação básica se apresenta de forma geral, abarcando todas as categorias de profissionais que perpassam os diversos níveis de ensino. O docente da Educação Especial está inserido na categoria professor, porém, atuando nessa modalidade de ensino, segundo a LDBEN (Artigos 58, 59, 60. Lei nº 9.394/1996).

Nesse contexto, os planos de carreira foram estudados a partir da construção de um instrumento que permitiu elencar os aspectos relacionados a formação, ingresso, cargo, gratificações e vantagens adicionais para os docentes foco do estudo para perceber as possibilidades de desenvolvimento profissional com ênfase na formação exigida para o ingresso na carreira, o cargo efetivo, incentivos remuneratórios e a valorização do magistério.

Por tudo isso, buscou-se compreender a totalidade, as mediações e as contradições que envolvem o problema da carreira docente com foco no professor (a) da Educação Especial, situando as políticas sociais que compõem o Estado burguês capitalista que monopoliza as demandas sociais. Para Evangelista e Shiroma (2015) o Estado, a partir da década de 30, antecipa-se às pressões populares com a finalidade de evitar as organizações

e mobilizações e apresenta propostas fornecendo uma solução neutralizadora dos conflitos classistas. Assim, “[...] o Estado realiza uma dupla função de garantidor do processo de acumulação capitalista e legitimador da ordem burguesa” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015, p. 04), inserindo-se a carreira docente no discurso das políticas sociais seguindo as determinações do capital, há a necessidade de compreendê-las nas “[...] relações entre capital e trabalho e o papel que ocupam no Estado” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015, p. 01).

Dessa forma, para melhor compreensão do tema em estudo: Carreira docente e Educação Especial: análise dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) das redes de ensino público estaduais do Brasil, foram consultadas, também, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN/1996, a Lei 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional-PSPN), o Plano Nacional de Educação-PNE/2014-2024 para análise da meta 17, que consiste na valorização dos profissionais do Magistério e da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008).

Assim, o presente estudo está estruturado em quatro seções 1: Introdução, que apresenta uma visão geral da dissertação: objeto e tema, problemática e problema, objetivos (geral e específicos), justificativa e metodologia da pesquisa.

A seção 2: Trabalho, carreira e valorização docente. O objetivo desta seção é analisar as repercussões das políticas neoliberais no trabalho, carreira e na valorização docente no Brasil sob a lógica do trabalho alienado (MARX, 2008) e destacar as bases ontológicas, epistemológicas, históricas que envolvem trabalho e carreira refletida nas políticas sociais, evidenciando, assim, a natureza do trabalho docente e suas contradições no aspecto da valorização da carreira na contemporaneidade. A seção se desdobra nas seguintes subseções: 2.1 Trabalho e trabalho docente no capitalismo; 2.2 Políticas que orientam a carreira docente no Brasil e 2.3 Valorização do magistério.

A seção 3: Docentes da Educação Especial: especificidades e base legal, onde verifica e analisa a carreira docente o contexto da Educação Especial, observando as especificidades e a base legal do ponto de vista histórico, que, de acordo com a política nacional para a Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008), o trabalho docente sofre outras interpretações na lei, visto que, antes da referida lei o(a) professor(a) dessa modalidade de ensino era visto como especializado em nível Ensino Médio, Graduação ou Pós-graduação em Educação Especial. Essa seção se desdobra nas subseções: 3.1 A

Educação Especial e o trabalho docente; 3.2 O papel do (a) professor (a) da Educação Especial e a nova configuração política: A centralização no AEE; e 3.3 Caracterização e situação da Educação Especial no Brasil: Diagnóstico de matrículas, funcionamento da sala de recursos multifuncionais, número de docentes.

Na seção 4: Carreira e remuneração dos professores na Educação Especial no Brasil contemporâneo: cenários e desafios, tem a finalidade de identificar e analisar a estrutura da carreira o que confere aos professores da Educação Especial nos PCCR para as redes de ensino da Educação Básica dos Estados brasileiros, analisando as categorias: 4.1- Formação, cargo e ingresso no Magistério público das redes de ensino estaduais do Brasil: o docente da Educação Especial em questão; 4.2 Vantagens pecuniárias, contendo a descrição das gratificações para o docente da Educação Especial e os respectivos percentuais. Tais categorias servem de referencial analítico para a devida clareza no desenvolvimento da pesquisa no sentido de compreender os referenciais epistemológicos que envolve a carreira docente, dando suporte ao quadro de análise a partir das mediações que envolvem o objeto em estudo.

Em seguida, apresentamos as considerações finais com o panorama da situação dos docentes da Educação Especial no Brasil evidenciados nos PCCR das unidades da federação. Posteriormente, segue os referenciais utilizados no decorrer do estudo e os apêndices usados para o desenvolvimento da pesquisa.

2 TRABALHO, CARREIRA E VALORIZAÇÃO DOCENTE

O trabalho na sociedade capitalista se configura como alienado das condições materiais ao qual o trabalhador é submetido. Sujeitar o trabalhador ao desconhecimento de sua produção se constitui como trabalho estranhado para Marx (2004). Nesse sentido, o objetivo desta seção é analisar as repercussões das políticas neoliberais no trabalho, carreira e valorização docente no Brasil sob a lógica de trabalho estranhado. Utilizando-se do argumento que o elemento estruturante do trabalho no capitalismo é o trabalho alienado e que, ao alienar-se, o trabalhador se mantém como escravizado de todo o processo de trabalho que na lógica do capital jamais efetivará a apropriação dos produtos de seu trabalho de forma plena pois, é exposto a processos de intensificação e precarização laboral.

Esta seção está organizada em três subseções. A primeira caracteriza o trabalho na sociedade capitalista e as especificidades do trabalho docente. A seguinte aborda as políticas que orientam a carreira do professor da educação básica e, a terceira discute a questão da valorização do magistério na contemporaneidade.

2.1 TRABALHO E TRABALHO DOCENTE NO CAPITALISMO

A categoria trabalho na concepção marxista, em sua forma genérica, constitui-se o elemento primordial para a realização do ser humano. O trabalho tomado como aquele elemento que “[...] traz à existência de um novo tipo de ser e que é responsável por sua constante humanização é, ao mesmo tempo e em função disso, elemento determinante e determinado da existência sócio histórica continuada dos seres humanos” (ANTUNES, 2018, p. 50). Todavia, o processo de trabalho no capitalismo se estrutura dentro da lógica do capital, com isso torna-se necessário ter a clareza de como acontece o processo de trabalho dentro da produção capitalista, logo, recorre-se à teoria marxista para compreender a natureza do trabalho docente no capitalismo.

O Capítulo V de O Capital (MARX, 2013) trata dos processos de trabalho e valorização e conceitua a categoria trabalho, apresentando pistas sobre diversos aspectos que caracterizam seu movimento histórico para então chegar à definição: trabalho é uma relação de mediação entre ser humano e natureza, para transformar a natureza e gerar um objeto útil, que satisfaça uma determinada necessidade humana. Nas relações materiais

entre trabalho e natureza, o processo que torna o ser humano consciente como mais humano acontece quando a “[...] utilização da força de trabalho é o próprio trabalho que com a força em ação se caracteriza em trabalhador” (MARX, 2013, p. 326).

Segundo Antunes (2018), o ser humano se mantém como ser eminentemente humano a partir das relações de trabalho. Dessa forma, “a sobrevivência da espécie humana só se efetiva por intermédio do trabalho. A transformação da natureza é, portanto, pré-requisito absoluto da existência humana, na medida em que sua continuidade depende dos objetos por ele conscientemente produzidos” (ANTUNES, 2018, p. 79).

A respeito disso, Saviani (2007, p. 152, 153) trata dos “[...] fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação, onde caracteriza trabalho e educação como uma atividade especificamente humana. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa”. Isso implica dizer que, primeiramente, os seres humanos se constituem como seres racionais e sociais para então construir atributos para trabalhar e educar. Essa capacidade de constituir-se e participar do processo de construção dos outros, o autor define como seres dotados de racionalidade e, portanto, assumem um caráter essencialmente humano.

Saviani (2007) pondera que o ser humano se constitui como ser histórico e produz a sua existência a partir de condições reais que estão eminentemente postas e dessa forma, se apresenta obrigado a produzir a sua própria vida:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Vale ressaltar que as afirmações anteriores sobre a constituição do ser humano a partir das suas relações de trabalho e educação relatam acontecimentos antes do capitalismo, quando não havia divisão de classes, as populações viviam em um modo de produção comunal. Aqui, evidenciam-se os momentos simples do processo de trabalho: a atividade orientada a um determinado fim, o objeto e seus meios e atende a temporalidade antes da propriedade privada.

Entretanto, com o advento do capitalismo e da propriedade privada a força de trabalho dos seres humanos foi transformada em mercadoria. No capitalismo, a força que

um trabalhador emprega em determinada atividade de trabalho não se configura com reconhecido valor para que satisfaça as suas próprias necessidades. Marx (2013) colabora nesta discussão quando evidencia o sistema de produção como processo de formação de valor. Para ele o valor da mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho materializado em valor de uso, pelo tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção, os valores dos meios de produção são do valor do produto no capital. Por conseguinte, as condições objetivas e subjetivas as quais o trabalhador realiza determinada atividade devem ser observadas a fim de que durante esse processo de trabalho, não seja consumida maior quantidade de tempo do que a necessário para a sua realização. Todo e qualquer tipo de trabalho precisa ser valorizado e estar para além da satisfação das necessidades básicas do trabalhador.

Como ser produtivo, o ser humano é apartado da sua produção, configurando-se como um ser no trabalho alienado, estranhado. Sobre alienação Marx (2004) desenvolve com propriedade quatro definições: alienação em relação ao mundo do trabalho; alienação em relação ao próprio ato do trabalho, alienação como seu genérico em relação ao trabalho; e alienação em relação a outros seres humanos.

Sendo assim, a alienação em relação ao mundo do trabalho exprime a ganância do capitalista em não deixar pistas para que o trabalhador compreenda a dinâmica das relações entre trabalho e capital, entre capital e terra (MARX, 2004, p. 80).

Sobre a alienação em relação ao próprio ato de trabalho, destaco o seguinte:

[...] a economia nacional oculta o estranhamento na essência do trabalho, porque não considera a relação imediata entre o trabalhador e a produção, o trabalhador se apropria do mundo externo por meio do seu trabalho, tanto mais ele se priva dos meios de vida segundo um duplo sentido (MARX, 2004, p. 81).

O ser humano é um ser genérico porque tem a atividade vital consciente, por isso se distingue dos outros animais. O trabalho estranhado faz do ser humano um objeto, sendo o objeto do trabalho a objetivação da vida genérica do ser humano. Desta forma, o trabalho estranhado faz do ser humano um ser estranhado a ele, estranha a sua própria essência humana, bem como também estranha o outro, ocorrendo na relação dele para com ele. “Na relação do trabalho alienado cada ser humano considera o outro de acordo com o critério e a relação na qual ele mesmo se encontra como trabalhador” (MARX, 2004, p. 86).

A alienação em relação a outros seres humanos que acontece no interior das relações com a propriedade privada, que

[...] através do trabalho estranhado, exteriorizado, o trabalhador engendra a relação do capitalista com o trabalho. Então, a propriedade privada é, portanto, o resultado da relação externa do trabalhador com a natureza e consigo mesmo que consequentemente tem o ser humano exteriorizado (MARX, 2004, p. 87).

Marx (2008), analisando o trabalho como mercadoria, apresenta-a com dupla característica: o valor de uso e o valor de troca. Explica que, o valor de uso é o objeto das necessidades humanas e não tem valor senão para o uso ou consumo. Os valores de uso de modo geral são meios de existência e, inversamente, esses meios são produtos da vida social.

O valor de uso pode está determinado tanto qualitativa como quantitativamente, ou seja, “qualquer que seja a forma social da riqueza, os valores de uso constituem sempre seu conteúdo, que permanece em primeiro lugar, indiferente a essa forma. O valor de uso não se expressa uma relação de produção, ou seja, numa mercadoria” (MARX, 2008, p. 52).

Já “o valor de troca aparece primeiramente numa relação quantitativa na qual os valores de uso são permutáveis” (MARX, 2008, p. 53), o valor de troca é o resultado de um tipo específico de valor do trabalho, que necessita de força física e intelectual. Entretanto, o valor de uso e valor de troca no sistema econômico se constituem numa relação determinada, ou seja, “na economia política, o valor de uso é a base material ao qual se manifesta uma relação determinada com o valor de troca” (MARX, 2008, p. 53).

Dito isso, a materialidade do trabalho social se apresenta em forma de trabalho objetivado: “[...] aqui as mercadorias são cristalizações da mesma unidade”. É necessário “considerar o caráter determinado do trabalho que se manifesta no valor de troca” (MARX, 2008, p. 53).

Assim, “o trabalho que cria o valor de troca é, pois, trabalho geral-abstrato. O tempo de trabalho realizado nos valores de uso das mercadorias não é somente a substância que faz delas valores de troca: mercadorias, mas é também a medida de seu valor determinado” (MARX, 2008, p. 54).

Considerando que a educação se apresenta na categoria de trabalho imaterial cabe identificar nesse processo duas especificidades. A primeira diz respeito aquelas atividades em que a produção se separa do produtor em um intervalo entre a produção e o consumo devido a autonomia entre o produto e próprio ato de produção. Já a segunda especificidade se refere às atividades em que o produto não se separa da produção, nesse caso o ato de produzir e o ato de consumo estão imbricados, não se separam (SAVIANI, 2011).

A esse respeito, Saviani (2011) relata que é a partir da segunda especificidade que a educação se afirma. Para isso, aponta a seguinte análise:

[...] se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (SAVIANI, 2011, p. 12).

É próprio do saber escolar produzir valores, atitudes, habilidades, ideias, conceitos, etc., algo que é constituído externamente aos seres humanos. Nessa direção o trabalho docente adquire um elemento fundamental na formação de seus alunos no sentido de participar do aspecto da organização do espaço escolar, “[...] trata-se da organização dos meios através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Assim, faz-se necessário identificar qual o papel da educação na contemporaneidade, quais os seus fins, a quem ela serve. Para isso, nos apropriamos das análises de Saviani (2011) no sentido de apontar o momento histórico em que se desenvolve os aspectos educacionais. Para este autor, o papel da educação segue uma perspectiva hegemônica no capitalismo, sistema que impera em todos os setores da sociedade e a educação, nesse contexto, serve ao capital. O autor aponta a importância de retomar ao ponto que se evidencia no *Capital* a diferença entre a divisão social e a divisão técnica do trabalho:

Penso que há uma divisão que corresponde às atividades sociais que, na sociedade capitalista, se revestem de sentido social diferenciado, em que certas atividades são mais prestigiadas, outras menos; umas são mais bem remuneradas do que outras. Essa divisão resulta da estrutura social, sendo determinada pela divisão em classes e pela hierarquização que dela decorre e que está centrada na apropriação privada (SAVIANI, 2011, p. 123).

Dessa forma, o trabalho docente no capitalismo reproduz as relações sociais vigentes apresentando suas formas e conteúdos servindo aos interesses do capital. Nesta direção, Saviani (2011) apresenta a Pedagogia Histórico-Crítica como uma alternativa contra hegemônica na contemporaneidade para a educação brasileira, apontando a diferenciação das demais teorias crítico-reprodutivistas apresentadas nas décadas de 1980 a 1990. O autor indica o ano de 1979 como o marco histórico da configuração mais clara da concepção histórico-crítica, por ser esse período que a abordagem dialética na educação

começa a ser discutida ampla e coletivamente. Esta concepção de educação procura reter o caráter crítico de articulação com os condicionantes sociais que a visão produtivista possuía. A Pedagogia Histórico-Crítica surge da necessidade de compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo.

Para Mészáros (2008), o sistema de sociometabolismo do capital é poderoso e abrangente, constituído pelo tripé: capital, trabalho e estado burguês. Sendo os três materialmente fundados e inter-relacionados e, portanto, impossível superar o capital sem a eliminação do conjunto desses elementos. O desafio é superar o tripé em sua totalidade, incluindo seu pilar fundamental que se apresenta enquanto o sistema hierarquizado de trabalho atrelado à sua alienante divisão social, que o subordina ao capital, tendo como elo de complementação o Estado político.

Entretanto, a incorrigível lógica do capital e seu impacto sobre a educação, os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. As perspectivas de mudanças nesta lógica do capital não acontecem, por mais que se possam buscar caminhos para a transformação e emancipação humana. Esse fato fica comprometido devido a impossibilidade de modificar as bases estruturantes dos processos que envolvem o capitalismo. Neste caso, para que a mudança aconteça é preciso romper com a lógica do capital para se contemplar a criação de uma alternativa educacional diferente.

Para Mészáros (2008), as soluções não podem ser apenas formais, elas devem ser essenciais e devem acontecer no sentido de substituir as formas onipresentes e enraizadas de internalização mistificadora do próprio capital por uma alternativa concreta e abrangente. O foco deve estar na internalização, o papel da educação deve consistir em “desmascarar” a lógica que aliena e autorregula o poder de conscientização da sociedade em torno do capital. E no campo da educação, como pensar o trabalho docente na dinâmica do trabalho alienado?

Para analisar o trabalho em geral e o trabalho docente em específico é preciso compreender as atuais mudanças do capitalismo – reestruturação produtiva. Porém, antes de adentrar nas especificidades dos elementos que compõem o processo de reestruturação produtiva, faz-se necessário identificar as crises que deram um outro contorno na estrutura do capital.

Torna-se relevante recorrer as análises de Ricardo Antunes (2005), onde evidenciam-se os sentidos do trabalho na atual conjuntura global que desencadeou o

desmonte do capital. Nesse sentido, o autor destaca as dimensões da crise estrutural, a partir dos anos 1970, apontando como expressão fenomênica de crise o taylorismo e o fordismo que, após um período de acumulação de capitais o sistema capitalista começa a dar sinais de desgaste, evidenciados aqui em seis fatores apresentados a seguir:

A queda da taxa de lucro, dada dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivaram o controle social da produção. A conjunção desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro; O esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao desemprego estrutural que então se iniciava; Hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização; A maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; A crise do *welfare state* ou “Estado de bem-estar social” e do estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; Incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos elementos contingentes que exprimem esse novo quadro crítico (ANTUNES, 2005, p. 30).

Esses fatores correspondem a expressão de um quadro crítico bastante complexo onde se exprimia o significado mais profundo de crise estrutural do capital. Como resposta à essa crise, o autor acrescenta:

[...] iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do estado, a desregulamentação dos direitos, do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, [...] a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a adotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expressão anteriores (ANTUNES, 2005, p. 31).

Dessa forma, o trabalho docente e sua carreira integram a lógica da reestruturação produtiva como estratégia para alavancar novamente as forças produtivas do capital. A respeito disso, surge um projeto de reformas educacionais que modifica todo o sistema escolar exigindo do docente novas posturas, atitudes, identidades, valores que servem de suporte para as políticas neoliberais na contemporaneidade.

Nesta direção, Oliveira (2008) discute as repercussões das reformas educacionais mais recentes sobre identidade e profissionalização docente no contexto educacional latino americano e, mais especificamente no Brasil, observa as mudanças ocorridas na organização escolar, na organização do trabalho docente, como a ênfase no trabalho em

equipe, a dilatação do calendário escolar e outras mudanças que acontecem em decorrência da adoção de uma pseudodemocracia da gestão escolar.

De outro modo, Nunes e Oliveira (2017, p. 6) direcionam as suas análises a “despeito de que em alguns casos a noção de desenvolvimento profissional está associada a possibilidade de progresso na vida profissional, levando em consideração outros fatores que não só a formação continuada: salários, condições de trabalho, etc.”. Neste caso, a formação assume uma posição importante como desenvolvimento profissional e ao mesmo tempo fortalece as instituições educacionais podendo provocar melhoria na qualidade da atuação docente.

Gatti (2012, p. 04) discute as políticas de carreira docente na educação básica a partir do conceito de reconhecimento social. Para a autora, trata-se de reconhecer o professor como um trabalhador, uma categoria de forte impacto em aspectos fundamentais da civilização humana, visto que “o direito à diferença e ao reconhecimento vêm sendo fortemente afirmados por vários aspectos na sociedade contemporânea”.

Ademais, esse cenário ganha aspectos sólido e duradouro devido à natureza das políticas estarem em consonância com a ideologia neoliberal que tem o sistema capitalista como pano de fundo para a manutenção de seu projeto - trabalho subordinado - aos processos de maior aquisição de capital, desta forma, intensifica a produção às custas de uma classe trabalhadora fragilizada nos mais diversos aspectos, quais sejam de natureza econômica, nos direitos sociais, intelectual, etc.

Sob a definição de trabalho estranhado (MARX, 2004) o trabalhador docente presencia as maiores tragédias impostas à classe trabalhadora. Reforma e contrarreforma são geradas para esconder as crises de um sistema que aponta sinais de saturação e que responsabiliza o Estado pelo fracasso de suas medidas.

O trabalho docente está fragmentado, sem reconhecimento social por parte das políticas educacionais que deveriam amparar o trabalhador. O que se observa são profundas mutações nas relações de trabalho a começar pela formação que deixa muitas lacunas no conhecimento da teoria com a prática. São fatores que interferem diretamente a atuação docente em todos os aspectos, por isso, faz-se necessário tecer reflexões acerca do trabalho docente no contexto atual nos seus mais diversos fundamentos e elementos concretos no capitalismo.

Para Marx (2008) as relações jurídicas, estatais, sociais, econômicas não podem ser analisadas fora do sistema capitalista, essas relações têm suas raízes nas condições

materiais de existência. Com isso, a partir da base materialista histórica dialética, pode-se mensurar alguns processos pelos quais a categoria trabalho pode ser analisada numa realidade onde tantos fatores negativos impedem a realização de uma vida cidadã em sua plenitude, como verdadeiros trabalhadores.

Neste sentido, o trabalho docente no capitalismo segue características de trabalho produtivo e improdutivo, de maneira que o trabalhador docente se torna improdutivo quando a sua atuação não tem valor de troca, portanto, não se configura como mercadoria, é o trabalho humanizado. Contrapondo a este, o trabalho produtivo é o trabalho concreto, específico, capacidade que uma mercadoria tem de satisfazer uma necessidade específica, dispense a sua força de trabalho durante determinado tempo, independentemente da especificidade ou de sua forma concreta (MARX, 2008).

No contexto atual, o trabalho docente se configura como assalariado, seja na esfera pública ou privada, pois, estabelece uma relação contratual baseada na relação entre patrões e empregados. Apresenta uma relação análoga estabelecida por outros trabalhadores assalariados, da qual a natureza da relação assim se identifica.

Analisando o Estado na conjuntura neoliberal, Behring (2012) propõe que os condicionantes para manter a lógica do capital, na esfera global, intensificam os processos de reformas a partir dos anos de 1990 que vêm modificar as relações de trabalho, massificando a força de trabalho da classe trabalhadora, a perda de direitos, aumentando a taxa de desemprego nos diversos setores da economia, marcando o episódio da reestruturação produtiva. No Brasil, o “projeto de modernidade” apresentado por Bresser Pereira⁷ segue características de contrarreforma orientadas pelo mercado internacional que contribui fortemente para a divisão da classe trabalhadora.

Em se tratando de trabalho e carreira no capitalismo, as concepções aqui orientadas seguem distantes do que Marx prega dentro de uma visão ontológica da constituição do ser humano enquanto ser que trabalha e vive do seu sustento, que segundo Antunes (2018), é pelo trabalho que o homem se constitui enquanto ser humano, e que esta formação deva acontecer em todos os sentidos na sua plenitude de ser cidadão.

No capitalismo, o trabalho se apresenta fragmentado com o aumento dos serviços terceirizados, ainda com as mulheres em posto inferior aos homens, pessoas com mais de

⁷ Ministro da Economia e da Reforma do Estado no Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002).

40 anos sem a devida qualificação são consideradas velhas para adentrarem ao mercado de trabalho, qualificadas como pessoa improdutiva.

Não obstante a isso, os trabalhadores da educação, mais precisamente os docentes, reivindicam por seu desenvolvimento profissional associado aos avanços na carreira. Porém, para que a materialidade destas intenções seja possível é preciso vontade política a fim de que medidas efetivas quanto aos aspectos da formação, salários condizentes com a sua atuação, melhoria nas condições de trabalho para fortalecer a atividade profissional docente em direção de uma carreira que realmente proporcione um reconhecimento social sejam desenvolvidas.

A partir das bases conceituais apresentadas neste estudo, pode-se compreender o trabalho docente tanto do ponto de vista ontológico, dos processos de trabalho como também das relações sociais de produção e políticas no processo de produção capitalista. Nesse sentido:

É importante salientar que a vida cotidiana não mostra meramente como espaço por excelência da vida alienada, mas ao contrário, como campo de disputa entre a alienação e a desalienação [...], apesar do trabalho subordinar-se ao capital ele é um elemento vivo, em permanente mediação de forças (ANTUNES, 2004, p. 350).

A carreira docente no Brasil vem se estruturando como um conjunto de elementos necessários à garantia de uma educação de qualidade. É o que pode ser identificado no corpo das políticas que gerenciam e regulam os instrumentos legais, tanto nacionais quanto internacionais.

2.2 POLÍTICAS QUE ORIENTAM A CARREIRA DOCENTE NO BRASIL

Para compreender o trabalho e carreira docente e suas relações na conjuntura estatal neoliberal é necessário ter clareza da natureza do aparelho estatal e sua função social para perceber como estão articuladas as políticas que orientam as relações de trabalho e carreira docente no Brasil. Tais políticas foram geradas a partir de pressões da sociedade civil que reivindicavam mudanças de ordem social, econômica e cultural no contexto dos direitos humanos.

No setor educacional, foram articuladas, pela luta dos trabalhadores da educação, inúmeras ações políticas com a intenção de organizar aspectos de mobilização da classe, orientar a elaboração dos planos de carreira docente e instituir o piso salarial nacional para

professores. Nesse sentido, Gouveia e Ferraz (2013), analisam o movimento sindical a partir de antigas articulações pela construção de um sistema público de ensino que atendesse as necessidades dos docentes e sua melhoria nas condições de trabalho e reconhecimento social na profissão docente. Os referidos autores destacam as lutas dos trabalhadores em educação desde o movimento dos pioneiros da educação e seus reflexos nas legislações posteriores como a LDB de 1946; na Constituição de 1988 e na LDB de 1996. Destacam ainda, a legalidade do sindicalismo docente no Brasil a partir da CF de 1988, tida como marco da representação sindical.

Entretanto, mesmo com as lutas travadas em prol da classe trabalhadora em educação, tendo como sua maior representatividade sindical a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), as melhorias no trabalho e carreira docente ainda se encontram distantes de atender às necessidades básicas pela melhoria do trabalho docente, visto que o Estado (representado na figura dos governos Federal, Estadual e Municipal), na sua concepção de mantenedor das determinações dos organismos internacionais, não consegue se desapegar das armadilhas do capitalismo que a todo custo impedem a criação de políticas que de fato efetivem a valorização dos docentes e promovam reflexão acerca do reconhecimento social e político desses profissionais.

Nesse contexto, a CNTE em sua luta mais atual vem repudiando as medidas de desmonte, auferidas pelo governo Bolsonaro, das garantias trabalhistas já consagradas aos funcionários públicos. A respeito disso, a CNTE elaborou uma nota técnica destacando os impactos da reforma administrativa desenvolvida por esse governo contida na Proposta de Emenda Constitucional (PEC n. 32/2020). Com isso, a estabilidade, as vedações e direitos e garantias já existentes e normas gerais compreendem: 1) gestão de pessoas; 2) política remuneratória e de benefícios; 3) ocupação de cargos de liderança e assessoramento; 4) organização da força de trabalho no serviço público; 5) progressão e promoção funcionais; 6) desenvolvimento e capacitação de servidores; 7) duração máxima da jornada para fins de acumulação de atividades remuneradas se definem como impactos diretos para os trabalhadores da educação e para a atuação dos sindicatos. (CNTE/DIESSE, Nota técnica, n. 247/2020)

Acerca da discussão sobre o aparelho estatal e sua contribuição para a manutenção das políticas neoliberais⁸ no contexto do trabalho docente, utilizou-se as análises de

⁸ Marcada pelo período de reestruturação produtiva dos anos 1980 e 1990 “e pelo ajuste neoliberal, especialmente com um novo perfil de políticas econômicas e industriais desenvolvidas pelos Estados

Coutinho (2012), que retrata o Estado contemporâneo no contexto de crise e situa este cenário a partir da chamada Revolução de 1930. Em consonância com as concepções de Gramsci e sua classificação entre “oriente e ocidente”, o Brasil teve “até 1930 uma formação político-social de tipo Oriental, na qual o Estado é tudo e a sociedade civil é primitiva e gelatinosa” (COUTINHO, 2012, p. 107).

Ao longo da história da formação do Estado brasileiro estiveram presentes processos de transformação social incomum pelo qual evidenciavam outros países, ora desenvolvidos, transformando-se em sociedade ocidental do tipo “liberal-democrática”. O autor relata que há pelo menos três paradigmas que ajudam a explicar a passagem de sociedade civil primitiva e gelatinosa para a modernidade. Segundo ele, esta transformação para a modernidade não aconteceu de forma clássica, mas que o Brasil enfrentou muitos “desafios na sua evolução política, praticamente desde a independência” (COUTINHO, 2012, p. 108). Destes paradigmas o autor define:

[...] o conceito de “não clássico”, ao comparar o caso da Prússia com os casos clássicos dos Estados Unidos, da Inglaterra e da França [...] um tipo de transição ao capitalismo que conserva elementos da velha ordem, tem como pressuposto e como resultado o grande fortalecimento do Estado. Conceito análogo aparece em Gramsci, ou seja, o conceito de “revolução passiva” [...] processos de transformação em que ocorre uma conciliação entre as frações modernas e atrasadas das classes dominantes, com a explícita tentativa de excluir as camadas populares de uma participação mais ampla em tais processos. [...] conceito de “modernização conservadora” [...] a conservação de várias características da propriedade fundiária pré-capitalista, do poder dos latifundiários o que resulta do fato de que “moderna” burguesia industrial prefere conciliar com o atraso a aliar-se às classes populares (COUTINHO, 2012, p. 109).

Por conseguinte, os processos de formação do Estado na conjuntura neoliberal se estruturam dentro de um plano de reformas que a partir dos anos de 1990 vem se firmando como um pacote de ajustes que se caracterizam dentro de determinações e transformações seguindo a lógica do mercado.

Neste contexto, Behring (2012) analisa a lógica do capital na contemporaneidade para compreender quais as exigências dirigidas ao Estado capitalista. Por este ângulo, a autora pontua a queda na taxa de lucro da década de 70, em que a política monetária tenderia a trilhar por caminhos que a fizesse retomar o seu poder de crescimento. A saída

nacionais, bem como um novo padrão da relação Estado/sociedade civil, com fortes implicações para o desenvolvimento de políticas públicas, para a democracia e para o ambiente intelectual e moral” (BEHRING, 2012, p. 34). Para Bianchetti (1997, p. 89), “no desenvolvimento das sociedades capitalistas podem ser encontradas estratégias de promoção de políticas sociais que mantém uma estreita relação com as necessidades de acumulação de capital”.

neste momento era marcada por uma revolução no campo das tecnologias e na organização da produção, caracterizando este episódio da história dentro da lógica da reestruturação produtiva, marcado nos anos 1980 e 1990 a retomada do capital financeiro e as empresas transnacionais os níveis de rentabilidade. A lógica aqui é de produtividade no trabalho.

Neste sentido, a reestruturação produtiva se configura como as mudanças no mundo da produção com ênfase na criação de novas tecnologias vindo aferir uma nova condição do trabalho e de sua reprodução, assim se instala a nova base técnica, pela microeletrônica digital. Aqui o trabalhador perde seu espaço cedendo lugar para a máquina – ferramenta de controle numérico que se define como um núcleo de convergência tecnológica. Os efeitos sobre a força de trabalho têm sido devastadores desencadeando processos de “heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora” (BEHRING, 2012, p. 35).

Confirmando este cenário, a reestruturação produtiva vem atendendo aos interesses do ajuste neoliberal, o qual implica a desregulamentação de direitos no corte dos gastos sociais, desencadeando desemprego estrutural no contexto das políticas neoliberais, onde milhões de pessoas são absorvidas nos postos de trabalho a partir de seus méritos individuais (BEHRING, 2012).

Por outro lado, o movimento dos trabalhadores começa a reagir, mesmo que timidamente, em busca de melhores condições de trabalho, forçando o aparelho estatal a institucionalizar novas regras para a empregabilidade com garantias, com correções de benefícios maiores que a inflação. Por conseguinte, o Estado, atendendo as regras do capital, reage mantendo uma política de reajuste fiscal que colabora para uma crise estrutural do setor econômico. Dessa forma, Behring (2012), explica a seguir a razão da crise fiscal:

Os trabalhadores dos países de capitalismo central, estimulados pela condição do pleno emprego, reivindicaram uma cobertura maior e mais profunda no âmbito do *Welfare State*. Ao lado disso, já havia resistência dos contribuintes à ampliação da carga tributária. No contexto da reversão do ciclo econômico, a renda nacional caiu ao mesmo tempo que a carga tributária efetiva (o que é diferente da carga tributária potencial), enquanto aumentava o gasto em função das estratégias keynesianas de contenção do ciclo depressivo (déficit público), largamente utilizadas quando estourou a crise: aí reside a razão mais profunda da crise fiscal. Ou seja, se as demandas de proteção social por parte dos trabalhadores de fato se ampliam, como constata O'Connor, a depressão dos fatores de crescimento e as tendências de queda da taxa de lucros propiciam as resistências para o seu atendimento, num contexto em que passa a ser questionado o custo direto e indireto da força de trabalho (BEHRING, 2012, p. 62).

Desta forma, o Estado que mantém e valoriza uma relação estreita com as empresas não deixa brecha para as medidas que efetive a melhoria nas garantias trabalhistas dos trabalhadores. O que se observa são as taxas de desemprego cada vez mais altas, a disseminação da grande indústria e o crescimento do trabalho informal que para o Estado é um desastre na contribuição, levando a baixa arrecadação.

Neste contexto, Behring e Boschetti (2014) relatam que a partir dos anos de 1990 até os dias atuais, o Estado tem vivenciado a contrarreforma e momentos de obstáculos ou redimensionamentos das conquistas de 1988, num contexto da crise do capital onde se expande o desemprego e a violência, principalmente nos países em desenvolvimento como o Brasil. Neste contexto de crise, o capitalismo por si só não se reproduz, ele precisa do Estado para se fortalecer e gerar cada vez mais lucros.

Todavia, a contrarreforma no Brasil apresenta características de reformas orientadas pelo mercado as quais pode-se enfatizar o “Projeto de modernidade apresentado pelo Plano Diretor de Reforma do Estado (PDRE/MARE, 1995), amplamente afinado com as formações de Bresser Pereira” (BEHRING; BOSCHETTI, 2014, p. 148).

A esse respeito, as autoras enfatizam que embora o termo reforma tenha sido largamente utilizado pelo projeto em curso no país nos anos 1990 para se autodesignar, partem da perspectiva de que se esteve diante de uma apropriação indébita da ideia reformista, a qual é destituída de seu conteúdo redistributivo de viés socialdemocrata, sendo submetida ao uso pragmático, como se qualquer mudança significasse uma reforma, não importando seu sentido, suas consequências sociais e sua direção sócio histórica.

Cabe lembrar que esse é um movimento que ganhou sentido no debate do operariado socialista que discutia estratégias revolucionárias a fim de garantir melhores condições de vida e trabalho para a maioria. Portanto, “o reformismo, mesmo que não concordemos com suas estratégias e que possa e se deva criticá-lo, como o fizeram revolucionários de períodos diferentes, a exemplo de Rosa Luxemburgo e Ernest Mandel, dentre outros; é um patrimônio da esquerda” (BEHRING; BOSCHETTI, 2014, p. 149).

Em se tratando do neoliberalismo, faz-se necessário recorrermos às suas bases conceituais apresentadas por Behring (2012) como instrumentos de consenso do capitalismo através de um conjunto de reformas e ajustes estruturais que impulsionam as mudanças políticas, sociais, econômicas seguindo a lógica de mercado. Dessa forma, a autora destaca que o período compreendido entre o fim do século XIX e ao longo do século XX reconfigura:

As funções do Estado desenvolvidas por ocasião do período fordista/keynesiano – a promoção de uma política expansiva e anticíclica, a articulação de um aparato produtivo autônomo, a garantia dos serviços públicos, a adoção de infraestrutura, a realização de alguma redistribuição de renda por meio das pressões sociais na forma de direitos, tudo isso fundado numa elevada produtividade e rentabilidade do capital (BEHRING, 2012, p. 38).

Para a autora, o neoliberalismo acende os efeitos perigosos do Estado de bem-estar social quando apresenta na sua configuração “a desmotivação, concorrência desleal, a baixa produtividade, a burocratização, a sobrecarga de demandas, o excesso de expectativas. O perigo está especialmente no impulso aos movimentos sociais em torno de suas demandas” (BEHRING, 2012, p. 38).

Sendo assim, para o neoliberalismo, a instituição que recebe mais atenção é o Estado devido a possibilidade de acumular poderes, apesar de que “para o pensamento liberal a sociedade política e a sociedade civil representam âmbitos diferentes de ações e, por isso, a atividade econômica é própria da sociedade civil e o Estado não deve intervir em sua regulação” (BIANCHETTI, 1997, p. 78).

O Estado como espaço artificial de articulação das relações sociais manifesta-se através do governo da sociedade, mantendo um papel periférico na relação com o mercado, que é quem, na realidade, produz a dinâmica social. A figura da “mão invisível” de Adam Smith é subjacente a essa concepção como um motor e articulador social. Segundo as teorias críticas, o Estado Capitalista é um tipo de Estado criado pela burguesia para reproduzir na sua estrutura e funcionamento as características das relações sociais e econômicas que constituem o modo de produção capitalista (BIANCHETTI, 1997, p. 78).

Desta forma, este Estado que ora reproduz as ideias do capital, também se identifica como agente difusor das ideias e estratégias oferecidas pelos organismos internacionais que nos grandes países ditam as regras da política econômica. Dito isso, se faz necessário enfatizar de que forma as agências de financiamento intervêm nas relações de trabalho e educação nos países periféricos como o Brasil.

Neste sentido, Coraggio (2009, p. 76) confirma a sua tese de que o “Banco Mundial vem impondo políticas homogêneas para a educação em todo mundo. Ao mesmo tempo, há sinais de que outros atores também estão operando ativamente e são corresponsáveis pelo resultado”. Como uma agência que financia a gestão da educação, o Banco Mundial necessita de colaboradores para o desenvolvimento de sua política de lucros a qual deixa milhares de pessoas na linha da miséria.

Sendo assim, as políticas sociais no contexto global atendendo a lógica neoliberal apresentam:

[...] o trunfo na competição evidencia os seguintes pré-requisitos: uma oferta de força de trabalho social e tecnicamente flexível; um eficiente complexo de serviços para a produção; redução de custos diretos e indiretos; proteção dos direitos privados e ao lucro privado; demonstração de vontade política de manter a estabilidade macroeconômica com alternativas de investimentos (CORAGGIO, 2009, p. 80, 81).

As propostas do Banco Mundial para a Educação na contemporaneidade seguem os pressupostos e encaminhamentos das políticas neoliberais que durante décadas vêm minando ideias ou estratégias para se manter o *status quo* de políticas desenvolvidas para o uso no capitalismo. Desta forma, o autor chama a atenção para como as ideias que fundamentam as políticas educativas estão sendo geradas e quais os efeitos desta para o efetivo desenvolvimento humano.

Assim, Coraggio (2009) situa as medidas do Banco Mundial apontando os seus desdobramentos num contexto global, onde em linhas gerais propõe minimizar a pobreza, entretanto não muda a sua política de utilização de subsídios públicos. Em seguida, as propostas do Banco Mundial para a educação são analisadas a partir das fundamentações teóricas e empíricas evidenciadas nas avaliações que ele próprio realiza.

Segundo Silva (1999), as propostas do Banco Mundial no Brasil acontecem pela forma de consentimento do governo federal e demais dirigentes nacionais com a finalidade de intervir nas políticas educacionais para o desenvolvimento e acumulação do capital. Com isso, exacerbaram “as de dominação/subordinação e de intervenção/consentimento construídas e escamoteadas, sob forma de ajuda externa para o desenvolvimento, de cooperação técnica e financeira, de assistência econômica e de programas de combate e redução da pobreza”. (SILVA, 1999, p.05).

As análises apontaram a evidência do modelo econômico neoclássico, apresentando problemas intrínsecos deste modelo que vêm contribuindo para as deficiências metodológicas da proposta gerando crises nos setores públicos, em foco a Educação.

Para além disso, há evidências que as avaliações que o banco realiza se remetem a analisar os condicionantes apenas técnicos, sem observar as reais condições da aplicabilidade das políticas que por mais que pregue a descentralização não abre mão da política fiscal, de taxas de juros para compensar os empréstimos concedidos, etc.

Por todos estes fatores Coraggio (2009) indica a possibilidade, mesmo que remota, dos governantes tentarem inverter as regras deste jogo político econômico e social. Apresenta que há necessidade de uma esfera pública nacional para revitalizar as políticas

educacionais onde considere uma reforma mais igualitária do sistema fiscal e da propriedade, propiciando a abertura democrática da esfera pública e que seja quebrado o silêncio dos movimentos sociais para assim, “[...] construir consensos em torno de concepções e ações educativas num espaço transparente e pluralista de inovações, aprendizagens e contínuas retificações” (CORAGGIO, 2009, p. 121).

Não obstante a isso, as políticas que orientam a carreira docente no Brasil na contemporaneidade gradativamente estão marcando os discursos das ações que legitimam as relações de trabalho e profissão. As determinações da Constituição Federal de 1988 no seu Art. 206, Incisos V e VIII asseguram a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantindo planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos e piso salarial nacional para os profissionais da educação escolar pública” (BRASIL, 2016, p. 123).

A esse respeito, Saviani (2014, p. 34) analisa a criação de um plano nacional com o intuito de fomentar o cumprimento das medidas legislativas para a efetivação de políticas que evidencie as melhorias na qualidade do ensino no Brasil e que a ideia de um plano nacional vem desde 1932 com o movimento dos pioneiros da Educação Nova. Segundo o autor, a história da educação no Brasil é marcada por vários obstáculos, mas, para este momento, detém-se ao obstáculo político evidenciando a “descontinuidade nas políticas educativas” caracterizada pelo não cumprimento de metas estabelecidas no plano nacional de ensino em todas as etapas e modalidades da Educação, a principal delas está na não erradicação do analfabetismo no Brasil, problema que outros países da América Latina já superaram há bastante tempo.

Todavia, é primordial tornar evidente as discussões em torno da Meta 17 e 18 do atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). A “Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE”. Para esta meta foram propostas quatro estratégias com a finalidade de articular a sua efetivação (SAVIANI, 2014).

A Meta 18 tem a finalidade de assegurar para todos os sistemas de ensino a existência de planos de carreira direcionados aos profissionais da educação básica e superior pública e para o Plano de carreira dos profissionais da educação básica pública tomar como referência o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) da Lei nº 11.738/2008.

Para esta meta, foram organizadas oito estratégias com um prazo de dois anos para a sua efetivação (SAVIANI, 2014).

Vale ressaltar que as prerrogativas do PNE 2014-2024 seguem em consonância com as políticas de fundos que determinam o financiamento da educação básica. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) vem tentando superar os efeitos negativos deixados pelo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) já que abrange uma parcela maior da educação.

Carvalho (2012), tratando das características da composição dos recursos do FUNDEF e do FUNDEB, relata que o mínimo para a remuneração dos profissionais do magistério é de 60% para os dois fundos e que o salário-educação em ambos os casos é vinculado à etapa da educação ao qual pertence. A diferenciação do custeio está para o FUNDEF que em até 20% pode ser utilizada da quota parte da complementação da União, já para o FUNDEB o Salário-educação não pôde ser utilizado como custeio do valor de complementação da União. Dessa forma, se observa maior abrangência do FUNDEB para os níveis da Educação Básica, porém, com menor disponibilidades de recursos.

Para Saviani (2014), a partir das análises sobre a política de Fundos no Brasil foi possível perceber “a prevalência da lógica da racionalidade financeira sobre a lógica social e educacional adotada pelos governos, principalmente, após o processo de reformas pelo qual passou o Estado a partir de meados dos anos de 1990”. (SAVIANI, 2014, p. 72).

Dessa forma, para compreender as políticas que orientam o trabalho docente na atual conjuntura, precisa-se ter clareza das “relações entre capital e trabalho e o papel que nelas ocupam no Estado, [...] em determinada correlação de forças se expressam no processo de produção de políticas educacionais” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015, p. 01). É nesse sentido que as políticas públicas vêm se configurando num cenário capitalista burguês, questão que será trabalhada na subseção seguinte.

2.3 VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

De acordo com França e Gemaque Rolim (2015) a valorização do magistério público da educação básica se formaliza a partir da nova estrutura jurídica para o financiamento da educação tendo como marco a Constituição Federal de 1988 e as reformas educacionais após a década de 1990. Valorizar o professor tornou-se pano de

fundo das políticas, em destaque neste momento, devido a vários fatores que tinham a pretensão de fomentar a qualidade no ensino público no Brasil. Sobre estes fatores pode-se destacar a valorização do magistério “tanto pelo aspecto da formação, quanto pelo concurso público obrigatório para todos os entes federados” (FRANÇA; GEMAQUE ROLIM, 2015, p. 87).

A partir das reformas educacionais desencadeadas nos anos de 1990, a formação e o trabalho docente vêm sofrendo inúmeras mudanças devido à crise estrutural pela qual passa a formação, a profissão docente e a escola pública (EVANGELISTA, 2009). Tais mudanças estão abarrotadas de críticas por contribuírem para uma tragédia que envolve a formação afetando inúmeras consequências negativas para a atuação docente (SHIROMA *et al*, 2017).

Sob estas análises Shiroma *et al* (2017, p. 22-49) discorrem sobre as dez faces desta tragédia, sendo elas: o professor reconvertido, o professor desqualificado, o professor avaliado, o professor aprendiz, o professor multifuncional, o professor responsabilizado, o professor massificado da EAD, o professor instrumento, o professor violentado, o professor pensante. As autoras reúnem discussões retiradas de teses, dissertações, relatórios de pesquisas, artigos e livros produzidos por pesquisadores do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) sediado na Universidade Federal de Santa Catarina.

Para este estudo foram destacados apenas alguns pontos de análise apresentados pelas autoras, quais sejam: o professor multifuncional, o professor-instrumento e o professor massificado da EaD, pois esses aspectos da formação docente podem representar maior intensificação e precariedade no trabalho desses profissionais, tanto no ponto de vista do aprender como do ponto de atuação com qualidade.

Assim, ainda destacam que com as mudanças na concepção de formação docente no Curso de Pedagogia a partir de 2006, também alterou a formação do profissional que atua nas escolas de Educação Básica com alunos da Educação Especial. Pois, com a extinção das habilitações no curso, redefine-se o perfil formativo deste profissional, a formação se apresenta agora como uma docência polivalente, menos específica em termos de atuação e ainda focalizando como professor-instrumento. Sua atuação seria caracterizada como um recurso para a política de inclusão na escola regular, preparada com um mínimo de formação para atender todas as deficiências (SHIROMA *et al*, 2017).

Quanto ao professor massificado, cujo foco está na formação docente a partir da Educação à Distância (EaD), vem crescendo com extrema rapidez no mercado das

universidades privadas. Para as autoras, a modalidade EaD responde pela expansão desordenada das vagas em nível superior, atendendo as exigências do Banco Mundial para diversificar institucionalmente a Educação Superior. A massificação da formação docente traz inúmeras consequências negativas para a profissão deste trabalhador, pois, o que se pode esperar de uma formação aligeirada à distância sem o debate entre teoria e prática? Do ponto de vista da valorização, esses profissionais estão aquém da autorrealização e da dignidade profissional (SHIROMA *et al*, 2017).

Segundo França e Gemaque Rolim (2015) o conceito de valorização do magistério perpassa pelas considerações das condições objetivas e subjetivas, que abrange:

Nas objetivas: O regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho, já as condições subjetivas se refere ao reconhecimento social, à auto realização e à dignidade profissional (FRANÇA; GEMAQUE ROLIM, 2015, p. 90).

Nessa direção, Gutierrez *et al* (2013), no relatório desenvolvido pela Força-Tarefa sobre Planos de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério (FT-PCCR)⁹, analisam os principais aspectos da configuração da carreira em 12 estados brasileiros e suas respectivas capitais evidenciando a política de fundos (FUNDEF e FUNDEB), seguida nacionalmente desde 1998 e as implicações dessas configurações para a remuneração do Magistério.

Para montar o quadro analítico da pesquisa, os autores utilizaram documentos normativos, outras fontes documentais, como: contracheque dos professores, os estatutos e planos de carreira dos estados em estudo, como também, um importante documento da UNESCO/1966 que tinha o intuito de estimular a valorização necessária ao profissional docente a partir da aprovação do documento “Recomendação da OIT/UNESCO¹⁰ relativa ao estatuto dos professores” (GUTIERRES *et al* 2013, p. 07).

⁹ Trata-se da pesquisa nacional desenvolvida pelo observatório da remuneração docente, financiada pela CAPES, com título: “Pesquisa Nacional: remuneração de professores de escolas públicas de Educação Básica: configurações, impasses, impactos e perspectivas”.

¹⁰ Como iniciativa pioneira de âmbito internacional visando estimular a “valorização devida” ao profissional docente, dada a relevância de seu papel para a qualidade da educação, em 5 de outubro de 1966 em uma conferência especial intergovernamental convocada pela UNESCO em Paris, em articulação com a OIT, foi aprovado o documento “Recomendação da OIT/UNESCO relativa ao Estatuto dos Professores [...]”. As recomendações contidas nesse documento foram concebidas para servir de base para as leis nacionais e para as práticas dos professores. Fornecem um quadro internacional de referência para as suas discussões e negociações com professores e suas organizações em seus países (GUTIERRES *et al* 2013, p. 07).

A partir dessas recomendações, podem-se constituir elementos para a definição de indicadores sobre valorização docente que, segundo os autores, seriam importantes para a definição e criação de políticas para esta área, como:

Preparação para a profissão docente e aperfeiçoamento dos professores (indicador de **formação inicial e continuada**); emprego e carreira profissional e direitos e deveres dos professores (indicador de **acesso e progressão na carreira**); condições favoráveis para um processo eficaz de ensino-aprendizagem (indicador de **condições de trabalho docente**); e remuneração dos professores (indicadores de **salário e remuneração**) (GUTIERRES *et al* 2013, p. 07- 08).

Segundo os autores, as recomendações da OIT/UNESCO (1966) serviram de base para as leis nacionais e para o trabalho dos professores em sala de aula. Desta forma forneceram um conjunto de elementos internacionais como referência para as discussões e acordos entre professores e gestores em seus países. Assim, “aspectos em relação a valorização docente começa a ter destaque a partir de instrumentos que venham subsidiar a carreira mensurando em nível profissional, social, ético e material” (GUTIERRES *et al* 2013, p. 07).

Nesta perspectiva, percebeu-se que do ponto de vista legal a elaboração dos planos de carreira e remuneração dos professores se configuram como um instrumento que pode estimular a valorização da carreira docente e que este também pode se constituir como um elemento para o favorecimento de uma educação de qualidade (BARBOSA, 2011). Entretanto, esse discurso que compõe o corpo das legislações não se materializa pois é constituído dentro do cenário das políticas neoliberais.

Neste sentido, os seus salários são concebidos em função da produtividade, onde uma dada produção marginal corresponde a uma renda marginal, compondo a justificativa da teoria do capital humano, onde, em uma relação social, os trabalhadores são tratados como máquinas enquanto fatores de produção têm a responsabilidade de produzir um valor predominantemente econômico (FRIGOTTO, 2001).

Seguindo esta mesma lógica, a crítica às forças hegemônicas do capital nas relações de trabalho, McLaren e Farahmandpur (2002) vêm contestar a violência aos direitos humanos, onde o capitalismo oferece a demonstração ideal para a tragédia da espécie humana que obriga homens e mulheres a trabalharem em situações e condições deploráveis com míseros salários. Desta forma, a luta contra hegemônica deve ser no sentido de que toda e qualquer pessoa tenha uma vida condigna fora dos processos perversos do capital.

Por conseguinte, Mészáros (2008) também faz sua crítica ao atual sistema econômico e suas implicações para a vida dos trabalhadores. Pondera que os trabalhadores devam se constituir na sua totalidade do SER, constituindo-se como homens e mulheres que se realizam a partir de suas relações com o seu trabalho e que o valor que se dá ao trabalho deva transformar em autoconsciência, também que, na educação para além do capital, possibilitando que as condições do trabalho esteja para além das forças esmagadoras do capital.

Nas análises de Gatti e Barreto (2009), no que se refere a valorização do trabalho docente, alguns pontos devem ser considerados para que de fato os professores sejam valorizados. A esse respeito, as autoras destacam o cuidado com a formação na graduação: a existência de concurso público para o ingresso na carreira; a regulamentação da carreira ainda no estágio probatório, como já consta em alguns planos; políticas de formação continuada; ações em relação a profissionalização docente que evidenciem melhorias nas perspectivas de carreira e alteração no imaginário coletivo em relação a profissão docente, tanto na sociedade, como entre os próprios professores e ainda os diferenciais nos planos de carreira encontrados, que não mostram a possibilidade de elevação na carreira sem deixar a sala de aula.

Esses pontos, se efetivados, certamente contribuirão significativamente para as garantias e melhorias no trabalho e carreira docente e, dessa forma, mensurar a diminuição das desigualdades regionais com relação aos PCCR, a melhoria das condições objetivas de trabalho e a elevação do prestígio social a partir do reconhecimento da profissão.

Da mesma forma, Hypólito (2015) discute a valorização docente no contexto do PNE (2014-2024) no sentido de perceber como o trabalho docente está sendo valorizado nas políticas direcionadas à valorização. Para o autor, a valorização profissional está relacionada com a formação docente, carreira e condições de trabalho que discutem a inter-relação com os processos de trabalho e que esses aspectos precisam ser contemplados no corpo das políticas educacionais no sentido de conceder uma educação de qualidade para todos, o que pode ser considerada uma possibilidade remota devido as atuais políticas implantadas no sistema educacional.

Nesse ponto de vista, a valorização docente expressa no PNE não contempla características de realização profissional plena para os trabalhadores da educação, devido ao modelo o qual foi construído. Na construção do PNE 2014-2024, primeiramente a sociedade civil foi organizada, ouvida e registrado os seus apelos. Em segundo momento,

houve uma desestruturação do que já havia sido definido. Com isso, o texto se apresenta fragmentado atendendo aos interesses de poucos, evidenciando as relações de poder dos envolvidos na organização do texto (HYPÓLITO, 2015).

Jacomini e Penna (2016) analisam a valorização docente a partir dos planos de carreira de 12 estados da federação¹¹ incluindo as suas respectivas capitais, sendo analisados 24 planos de carreira com o objetivo de perceber a forma de ingresso e a formação mínima exigida para o exercício da profissão, a composição da jornada de trabalho, a progressão na carreira e os incentivos para a formação continuada, aspectos quanto a promoção do desenvolvimento profissional.

Os resultados assinalaram que quanto a forma de ingresso todos os estados pesquisados já cumprem a legislação (Lei n. 11.738/ 2008. Lei do PSPN). Esse quesito garante a impessoalidade e a objetividade, e ainda, permite a estabilidade no emprego (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 11).

Quanto à formação mínima para ingresso na carreira do magistério, a pesquisa destacou que a maioria dos planos investigados cumpre as determinações da "LDB/1996 que prevê formação em nível superior, curso de licenciatura, sendo admitida a formação em nível médio na modalidade Normal, para lecionar na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental" (JACOMINI; PENNA, 2016, p.11)

Retornando ao objetivo proposto para esta seção, buscou-se analisar as políticas neoliberais no trabalho, carreira e valorização docente no Brasil sob a lógica do trabalho estranhado para Marx (2004). Houve a necessidade de caracterizar a categoria trabalho na sua forma ontológica ao qual se discute na concepção marxista por perceber que não há possibilidade de fazer uma análise sobre os diversos aspectos de trabalho dos seres humanos sem conhecer como o trabalho se constitui no atual momento histórico na sociedade capitalista.

Dessa forma, ao abordar o trabalho, carreira e a valorização docente na conjuntura das políticas neoliberais não se pode negar que esse trabalho foi e é, ao longo da história, transformado em mercadoria, onde é determinado pela quantidade de trabalho materializado em valor de uso, vivenciando os processos de alienação, sem que sejam

¹¹ Pará/Belém, Roraima/Boa Vista, Paraíba/João Pessoa, Rio Grande do Norte/Natal, Mato Grosso/Cuiabá, Mato Grosso do Sul/Campo Grande, São Paulo/São Paulo, Minas Gerais/Belo Horizonte, Rio Grande do Sul/Porto Alegre, Santa Catarina/Florianópolis, Paraná/Curitiba.

observadas as condições em que o docente trabalha e se constitui enquanto trabalhador (MARX, 2004).

Destaca-se o papel da educação como uma ferramenta que pode proporcionar o desmonte da lógica que aliena e autorregula a consciência dos trabalhadores em torno do capital. Entretanto, no atual sistema, sob a lógica das reformas educacionais que a partir das prerrogativas e determinações dos organismos internacionais para os países do terceiro mundo, incluindo o Brasil, ditam as regras para a concessão de capital financeiro sob o ponto de vista do desenvolvimento econômico.

Por conseguinte, para colocar em prática esse projeto de sociedade que vive de lucros, esmagam-se as lutas da classe trabalhadora que prima por direitos conquistados. Se hoje o que se observa no bojo das políticas neoliberais para educação são as mudanças nas formas de ensinar, a intensificação, responsabilização pelo fracasso escolar e desvalorização da carreira docente é porque em nenhum momento as políticas foram criadas no sentido de conceder a devida valorização que os trabalhadores necessitam.

A materialidade das legislações sobre carreira docente caminha a passos lentos, nos trinta anos da Constituição Federal de 1988, vinte e três anos da LDBEN, nos onze anos da Lei do PESP (Lei n. 11.738/2008) pouco se tem avançado na prática para implementar uma política de verdadeira valorização do magistério que contemplem todas as categorias que ali atuam. O que se observa são medidas incipientes para se efetivar um projeto de Estado que envolva toda a classe trabalhadora da educação.

A esse respeito, a próxima seção evidenciará as especificidades, características e o contexto das políticas educacionais que envolvem o trabalho e carreira docente na Educação Especial por considerar que os trabalhadores dessa modalidade de ensino, como objeto de estudo dessa dissertação, necessitam, também, atenção quanto aos aspectos anteriormente mencionados.

3 DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESPECIFICIDADES E BASE LEGAL

Esta seção tem a finalidade de discutir o contexto da atuação docente na Educação Especial observando as mudanças ocorridas na conjuntura educacional nacional e internacional que levaram à modificação no trabalho e carreira docente. Ademais, tais mudanças apresentam o seu próprio momento histórico, não são uniformes. Houve momentos de trabalho segregado apoiado no modelo clínico/médico no atendimento dos alunos. Numa conjuntura mais recente, o trabalho na Educação Especial se apresenta como multifunção, assumindo vários papéis (VAZ, 2012).

Dessa forma, as subseções a seguir, desdobram-se em: 3.1 A Educação Especial e o trabalho docente; 3.2 O papel do professor da Educação Especial e a nova configuração política: a centralização no AEE; 3.3 Caracterização e situação da Educação Especial no Brasil: diagnóstico de matrículas, funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais, número de docentes.

3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O TRABALHO DOCENTE

A Educação Especial no Brasil tem nas suas bases históricas um processo evolutivo de concepções que, ao longo do tempo, pode-se reconhecer os diversos momentos pelos quais se evidenciam paradigmas que determinam a elaboração de princípios, concepções e relações nos processos de exclusão, segregação, integração e inclusão.

Para isso, faz-se necessário mostrarmos os diversos momentos vivenciados pela Educação Especial ao longo de sua trajetória. Anjos *et al* (2009), sobre a história da Educação Especial explica o seguinte:

[...] é descrita como um processo evolutivo que atravessa um período de segregação, passa por esforços integrativos e deságua no movimento inclusivista [...] tendo como referência três aspectos: o lugar do indivíduo e da sociedade, o foco adotado pelo campo científico e as práticas decorrentes. (ANJOS *et al*, 2009, p. 117).

Mendes (2006) analisa criteriosamente esses momentos, definindo que a fase da exclusão/segregação data do século XVI, quando médicos e pedagogos preocupados com as pessoas com alguma deficiência que viviam em ambientes separados dos ditos “normais”, devido aos preconceitos e estereótipos em volta desses indivíduos, acreditavam que elas teriam possibilidade de uma vida social se fossem escolarizadas mesmo não havendo

obrigatoriedade à institucionalização da educação destes. Assim, os pedagogos e médicos foram os precursores da educação para pessoas com deficiências em ambientes domiciliares. Mais tarde, com a incapacidade de assegurar uma educação efetiva nos lares, passou-se a adotar mecanismos de internação em manicômios e asilos para aqueles considerados fora dos padrões normais de convívio social.

A partir do século XIX criam-se as classes especiais. Com a institucionalização escolar os alunos com alguma necessidade específica seriam atendidos a parte do ensino comum, pelo fato de a escola regular se mostrar insuficiente em vários aspectos: estrutural, financeiro, organizacional, levando a índices elevados de fracasso escolar, também dos demais alunos (MENDES, 2006).

As classes especiais se configuraram no momento integracionista da Educação Especial, onde “os esforços pedagógicos concentravam-se em adequar a pessoa com deficiência, aproximando-a ao máximo dos padrões da escola comum. Abriam-se espaços na escola regular para a presença de pessoas com deficiência, agrupadas em classes especiais” (ANJOS *et al* 2009, p. 117).

Continuamente, a partir da metade do século XX começam a aparecer respostas à sociedade sobre a educação das pessoas com deficiência, pois vivenciavam momentos do pós-guerra mundial onde havia uma preocupação com os mutilados. Dando continuidade aos processos de produção, as pessoas com trauma em decorrência dos efeitos da guerra precisariam ser reabilitadas. Até a década de 1970, a educação especial era voltada para as crianças que eram impedidas de frequentar a escola regular, os que conseguiam ingressar eram encaminhados para classes especiais por não avançarem no processo educacional comum (MENDES, 2006).

Como se percebe, a mudança de paradigma na Educação Especial não acontece de forma linear, mas seguindo um processo histórico. As concepções e princípios vão e vêm misturando e construindo novos conceitos, porém sem abandonar as velhas bases, como é o caso do processo de segregação e integração. Adentrar na escola regular não representou a extinção desses processos, pelo contrário, apenas reforçou a premissa de que ensinadas em ambientes separados as crianças com deficiência seriam bem mais atendidas nas suas especificidades (MENDES, 2006).

Dessa forma, a concepção de inclusão surge para atender os mecanismos que alavancam as políticas neoliberais que, contrapondo aos mecanismos integracionistas, vem sustentar que é na “atuação conjunta de pessoas que vivem diferentemente o acesso ao

conhecimento deveria contagiar o coletivo, abrindo novas experiências curriculares, flexibilizando a grade de disciplinas e a estrutura das séries, criando novas lógicas no interior da escola e na educação como um todo” (ANJOS *et al* 2009, p. 117).

De acordo com Milanesi (2012), o papel do professor de Educação Especial sofre interferência dos diversos momentos pelos quais decorreram a área da educação das pessoas com deficiência, atrelado à autoridade de médicos e especialistas. Com o passar do tempo, começa-se a ver a necessidade de uma formação específica para esse profissional; isso gerou novos entendimentos sobre como trabalhar com o alunado da Educação Especial. Aos poucos foram incorporando nos cursos de graduação, de licenciatura ou não, disciplinas que evidenciassem os aspectos éticos, políticos e educacionais das pessoas com deficiência. Nesse sentido, cabe a seguinte indagação: esses elementos garantem medidas efetivas que amparem o trabalho do docente na Educação Especial?

Outro fator preponderante no entendimento dos processos históricos da Educação das pessoas com deficiência se apresenta na concepção entre Educação Especial e Educação Inclusiva. Essas concepções apresentam problemas de compreensão, que para alguns autores representa um processo de crise, isso pode acarretar dificuldades em se estruturar, organizar, modificar o trabalho docente.

A esse respeito Skliar (2006) analisa o conceito de Educação Especial em uma abordagem socioantropológica, para isso vem suscitar análises sobre a concepção de Educação Especial. Nesse caso, o autor aponta três características: é especial porque propõe uma educação para as pessoas com deficiência, com um caráter de defeituosas, e por isso necessitam de alguma restrição ou corte no ato educativo. Ou, se é especial é porque desenvolve em suas particularidades uma ideologia própria e, portanto, uma estrutura pedagógica diferenciada, ou ainda, a Educação Especial recebe essa nomenclatura por ser mencionada como educação menor.

Para Skliar (2006), em todas as definições tradicionais e mecanicistas sobre Educação Especial carregam barreiras para qualquer aluno, pois “em que sentido seria possível afirmar que, por exemplo, os surdos, os deficientes mentais, os cegos, etc., são sujeitos educativos especiais, diferentes de outros grupos também especiais, mas que não foram submetidos a essa particular [...] organização da Educação?” (SKLIAR, 2006, p. 06).

Assim, as incompreensões ou falta de clareza do que vem a ser Educação Especial gera definições, determinações, princípios que levam a criação de documentos oficiais para

administrar o ensino que é caracterizado como terapêutico, modelo clínico na intervenção educativa das crianças jovens e adultos com deficiência ou outros transtornos.

Recorrendo às análises de Kassar e Rebelo (2011) percebemos um apanhado histórico sobre a Educação Especial no Brasil nos documentos elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que foram instituídos desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. As autoras concluíram que a Educação Especial, ao longo de sua história, tem vivenciado diversas formas de atendimento, dentre eles, destaca-se o atendimento especializado com característica de habilitação/reabilitação e/ou educacional e atendimento educacional especializado. Reconhecem, ainda, que houve mudanças significativas nos discursos das políticas estudadas mesmo que essas mudanças venham acontecendo lentamente.

No que concerne ao paradigma Educação Inclusiva, trataremos de um novo conceito de Educação disseminado nos documentos oficiais, mais precisamente a partir da Constituição Federal de 1988 que contou com a participação da sociedade civil, e que, antes de seus recortes e emendas, já foi considerada a mais cidadã de todas as constituições brasileiras. Como Educação Inclusiva, caracteriza a educação que surge com o princípio de educação como direito de todos expresso nos documentos oficiais nacionais, que explicitam os compromissos políticos com a educação básica (PRIETO, 2006).

Dentre outros documentos que, também, passaram a fomentar as políticas públicas de Educação Inclusiva, destaca-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Lei n. 8.069/1990), o artigo 55 determina que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino. E também, a Declaração mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), delegam aos Estados a obrigatoriedade de incluir todas as crianças com alguma necessidade especial em todos os níveis da Educação Básica (BRASIL, 2010).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, a Educação Especial deve:

Integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que impliquem em transtornos funcionais específicos, a educação atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 15).

A esse respeito, Prieto (2006) adverte que há discordâncias no modelo de implantação de política de educação inclusiva no que se refere ao papel que o atendimento educacional especializado pode assumir no ensino comum. Nessa complexa trama entre as definições sobre Educação Especial e Educação Inclusiva está o trabalho docente que em meio à turbulência de significados que exige a sua atuação perde seu caráter de especialista para se tornar professores de inclusão.

Atualmente coexistem pelo menos duas propostas para a Educação Especial: uma, em que os conhecimentos acumulados sobre educação especial, teóricos e práticos, devem estar a serviço dos sistemas de ensino e, portanto, das escolas, e disponíveis a todos os professores, alunos e demais membros da comunidade escolar, que a qualquer momento podem requerê-los; outra, em que se deve configurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados, dirigidos apenas à população escolar que apresente solicitações que o ensino comum não tem conseguido contemplar (podendo ser ofertada no âmbito do ensino regular ou em outros locais exclusivos para essa população). Neste último caso, a educação especial é marcada pela ideia de uma educação diferente e dirigida a um grupo de sujeitos específicos; a compreensão anterior é marcada pela ideia de uma ação ou conjunto de ações e serviços dirigidos a todos os sujeitos que deles necessitem, em contextos normatizados (PRIETO, 2006, p. 34).

Também, com o movimento em defesa de uma educação para todos vivenciado na década de 1990, e dando continuidade nos anos posteriores, surge um novo paradigma baseado nas declarações internacionais que definem as diretrizes das políticas educacionais nos países periféricos. As declarações de Jomtien (1990), Nova Delhi (1993) e Dakar (2000) são alguns exemplos, todas elaboradas e patrocinadas por organismos internacionais (UNESCO, UNICEF, PNUD e o Banco Mundial) (RABELO *et al* 2015).

De acordo com Rabelo *et al* (2015), a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) teve compromissos assumidos pelos governos dos países participantes em aumentar a oferta da Educação Básica para população mundial num período de 10 anos, argumentando-se que esse nível de ensino atendia as necessidades básicas de aprendizagem. Segundo as autoras, atendendo a agenda neoliberal, o Banco Mundial lança as medidas firmadas na conferência tendo como suas principais definições elementos para a diminuição da pobreza, manter o capital humano e adaptá-lo às necessidades do mercado.

A Conferência de Nova Delhi (1993) dá continuidade aos debates ocorridos em Jomtien lembrando da data estabelecida para o cumprimento da universalização da Educação Básica. Essas medidas seriam:

Ampliação da oferta de vagas na educação elementar e nos programas de alfabetização de adultos, em articulação com a melhoria da qualidade dos programas de educação básica, do treinamento e condições de trabalho do magistério, como da implantação de diferentes reformas no âmbito dos sistemas educacionais (RABELO *et al* 2015, p. 15).

O fórum de Dakar ocorrido em 2000, seguindo determinações da UNESCO, reitera “o papel da educação como um direito humano fundamental e o designa como a chave para o desenvolvimento sustentável, a segurança da paz e a estabilidade dentro e fora de cada país envolvido. [...] reafirmando que as necessidades básicas de aprendizagem devem ser alcançadas com urgência” (RABELO *et al* 2015, p. 15).

O (A) professor (a) da Educação Especial, assim, como outro docente do sistema educacional, também tem seu local de trabalho definido por uma legislação específica no que confere ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O AEE é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da Orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da utilização e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização dos recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. [...]. Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de LIBRAS e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2010, p. 23).

A Educação Especial, enquanto modalidade de ensino que perpassa todas as etapas e modalidades da educação no seu conjunto de ações e desenvolvimento: realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais. Tem uma estrutura própria que, segundo a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), conceitua a Educação Especial e define como público os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

De acordo com a Lei n. 9.394/1996 para atuar no AEE, o docente deve possuir “especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração dos educandos com deficiência nas classes comuns” (BRASIL, 1996). A resolução do CNE/CEB n. 04 de 2 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial determina em seus Artigos 12 e 13 respectivamente, que:

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Parágrafo único.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas inter setoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 03).

E mais, segundo a Resolução n. 04/2009 (BRASIL, 2009) os outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de LIBRAS, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção devem atuar com os alunos público alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários.

De acordo com a política nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva a sala de recurso multifuncional é o principal local de oferta do AEE que, no Brasil, já se encontram implantadas aproximadamente 24.301 (BRASIL, 2008). Dessa forma, esses *locus* de trabalho docente se mantêm consolidados, porém, nem sempre essa materialidade se contempla na prática devido à complexidade e dinâmica que envolve os sistemas escolares.

Nesse sentido, o campo de atuação e as atribuições do docente da Educação Especial especificados na legislação tem sido objeto de investigação e debate pela comunidade científica, a respeito disso, mesmo que do ponto de vista operacional, muitos avanços nas políticas de inclusão já são percebidos, como é o caso do acesso nas classes regulares e as crianças com deficiência adentrarem no seu processo de escolarização na idade certa, dentre outros. Entretanto, para a materialidade das políticas de inclusão apenas o acesso não significa aprendizado com qualidade para os educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

Desse modo, os estudos de Garcia e Michels (2011), ajudam a compreender o cenário de lutas, conquistas e jogo de interesses pelos quais a Educação Especial percorre no Brasil, evidenciando políticas que se justificam pela diminuição dos gastos públicos, desta forma organiza o sistema de ensino no sentido de integrar as modalidades educacionais para então obter maior êxito na relação custo e benefício, assim:

A organização da política de Educação Especial nos últimos anos pode ser caracterizada como uma "política de resultados", ou seja, um privilegiamento de efeitos que mostram vantagens na relação custo/benefício tais como maior número de alunos matriculados na relação com os investimentos financeiros. Tais resultados são constitutivos de uma gestão gerencial articulada à racionalização das atividades estatais e que não se atém a uma análise mais qualitativa da educação. Essa concepção de gestão implica uma tentativa de imposição do próprio processo de implantação da política quando define quais são as tarefas locais e como devem ser desenvolvidas. (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 11).

E nos planos de carreira dos professores da educação básica, como são vistos os docentes que atuam na educação especial? A Educação Especial referida por Garcia e Michels (2011) em um trabalho que versa sobre a política de Educação Especial no Brasil de 1991 a 2011, fruto de uma pesquisa bibliográfica realizada no GT15 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED. A pesquisa discute os principais referenciais e normativos do período em tela sobre essa modalidade de ensino. Segundo as autoras, a década de 1990 no Brasil representou inúmeras mudanças no âmbito do Estado e, conseqüentemente, em todos os setores da esfera pública. A área da Educação seguiu na mesma direção, reformas atingiram todos os setores da Educação, inclusive o da Educação Especial.

Segundo Garcia e Michels (2011), a Constituição Federal de 1988, orientou a Política Nacional de Educação Especial de 1994, que era o documento que normatizava juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4.024/61), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Até meados dos anos de 1990, na Educação Especial, a ação pedagógica era regida por princípios específicos, que se definiam por normatização, integração, individualização, interdependência, construção do real, efetividade de modelos de atendimento educacional, ajuste econômico com a dimensão humana, legitimidade.

Esses princípios eram a base filosófico-ideológica do momento histórico após a CF 1988, que assim, apresentam a seguinte definição:

[...] normalização (que pode ser considerada a base filosófico-ideológica da integração); integração (que se refere a valores como igualdade, participação

ativa, respeito a direitos e deveres); individualização (que pressupõe a adequação do atendimento educacional a cada portador de necessidades educativas especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais); interdependência (envolve parcerias entre diferentes setores); construção do real (para atender as necessidades do alunado); efetividade dos modelos de atendimento educacional (envolve três elementos: infraestrutura, hierarquia do poder e consenso político em torno das funções sociais e educativas); ajuste econômico com a dimensão humana (valor que se deve atribuir à dignidade dos portadores de necessidades especiais como seres integrais); legitimidade (participação direta ou indireta das pessoas portadoras de deficiência na formação de políticas públicas, planos e programas) (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 03).

Então, é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) que a Educação Especial é definida como modalidade de ensino destinada aos alunos com necessidades especiais, com matrícula preferencialmente na rede regular de ensino. Nesse contexto, o debate sobre integração aponta avanços. Entretanto, surge um novo contraponto: o termo “preferencialmente” abre outras possibilidades para atender a demanda da Educação Especial. Ainda, o artigo 58 enfatiza que há a possibilidade de serviços especializados na escola regular e também que quando, pelas condições específicas do aluno, a integração não for possível na classe regular outras modalidades de atendimento serão aceitas. Com isso, abre-se margem para se manter alunos com maiores comprometerimentos em instituições especializadas (BRASIL, 1996).

De outro modo, as políticas direcionadas para a Educação Especial também sofreram mudanças no aspecto do trabalho docente. Diante disso, o estudo de Vaz (2012) traça uma trajetória histórica da Educação Especial no sentido de compreender o papel do professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva realizando uma análise comparativa nos documentos: a Resolução n. 2/2001, Decreto 6.571/2008 e a Resolução n. 4/2009, com a finalidade de “problematizar a definição, as suas tarefas e as atribuições relacionadas a esse profissional” (VAZ, 2012, p. 01).

Para Vaz (2012), as funções do professor de Educação Especial anunciados nos documentos oficiais anteriormente sofreram mudanças conceituais e de perspectivas, e a política atual de educação inclusiva atribui às escolas regulares o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, retirando da escola especial o caráter substitutivo ao ensino regular.

Exemplificando a análise de Vaz (2012), remetemo-nos ao quadro que autora construiu sobre as atribuições dos professores da Educação Especial apresentadas na Resolução n. 04/2009/CNE/CEB, onde classifica as atribuições aos professores de AEE em dois conceitos, identificados como foco da Política de Inclusão: o de gestor e de técnico da

educação inclusiva nas escolas. Assim, “nos Art. I, II, III e VII da referida resolução, o professor de AEE se apresenta como técnico e nos Art. IV, V, VI e VIII se apresenta como gestor” (VAZ,2012, p.9). Para a autora esse profissional caracteriza-se como multifuncional na atual política de Educação Especial.

3.2 O PAPEL DO (A) PROFESSOR (A) DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A NOVA CONFIGURAÇÃO POLÍTICA: A CENTRALIZAÇÃO NO AEE

Para essa subseção, com a finalidade de melhor compreender qual o papel do docente na Educação Especial no cenário das políticas educacionais, cabe darmos destaque para alguns documentos que norteiam o trabalho desse profissional nessa modalidade de ensino. Para tanto, destacamos os documentos: a Resolução n. 02/2001/CNE/CEB; a Resolução n. 4/2009/CNE/CEB; o Decreto 7.611/2011¹². Essas últimas resoluções estão em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008).

O trabalho docente na Educação Especial, numa trajetória histórica, acompanha o movimento das relações de trabalho e educação, esse movimento evidencia as mudanças estruturais das políticas de Educação Especial no Brasil. No entendimento de Garcia (2017, p. 44) essas “são mudanças que se referem às formas de organização dos serviços de Educação Especial”. Isso se observa nos delineamentos da LDBEN 9.394/1996, no Art. 59, inciso III onde admite “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1997, p. 25).

A partir disso, aprova-se a formulação da resolução n. 02/2001/CNE/CEB que fixa as diretrizes nacionais para a Educação Especial. A referida resolução definia Educação Especial como modalidade de ensino, porém atendendo o caráter de serviços, como segue a definição:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para

¹² Resolução n. 02/2001/CNE/CEB institui diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Resolução n.4/2009/CNE/CEB dispõe sobre as diretrizes operacionais da Educação Especial; o Decreto 7.611/2011 dispõe sobre a Educação Especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências.

apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL/CNE/CEB, 2001, p. 1).

Nesse momento, os professores dessa modalidade de ensino atuavam em classes especiais¹³ eram capacitados e especializados para atenderem as necessidades educacionais especiais, também prestavam serviços de apoio especializado às classes comuns, atendendo a função colaborativa, conforme especificado a seguir no Art. 8º, inciso IV:

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e inter institucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL/CNE/CEB, 2001, p. 2).

Ainda sobre a referida Resolução (BRASIL, 2001), no seu Art. 18 definiu que os sistemas de ensino eram os responsáveis por estabelecerem normas para o funcionamento das escolas prescritas nos seus projetos pedagógicos no sentido de contar com professores capacitados e especializados. Com isso, conceitua os referidos professores para atuarem na Educação Básica em conformidade com a Educação Especial:

1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

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

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas

¹³ Classes localizadas dentro das escolas comuns ou em escolas/centros especializados de caráter públicos ou privados.

áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL/CNE/CEB, 2001, p. 04).

Dessa forma, a partir da base conceitual identificamos quatro tipos de atividades direcionadas para os professores na Educação Básica, primeiramente, aqueles capacitados que a partir de uma formação genérica adquiria conhecimentos básicos no sentido de perceber, avaliar, flexibilizar ação pedagógica para identificar as necessidades especiais dos alunos.

Vale ressaltar que a resolução 02/2001 se refere aos educandos da educação especial como pessoas com necessidades especiais, não se referindo apenas às pessoas com deficiências. De acordo com a Conferência Mundial de Educação Especial ocorrida em Salamanca na Espanha em 1994: “O termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (BRASIL, 1994, p. 03).

No entendimento de Pereira *et al* (2019), o termo utilizado anteriormente se remete as políticas educativas internacionais, ao qual o Brasil tem oficializado alguns acordos com o intuito de adotar políticas nacionais na perspectiva de incluir a todos os alunos na Educação Básica. E complementam:

A adoção dos acordos oficializados pelos protocolos de assinaturas, com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e ONU tem condicionado os governos a assumirem responsabilidades específicas na escolarização de todos os estudantes, principalmente àqueles que apresentam necessidades educativas especiais (NEE), mais especificamente, com deficiência. Estas políticas têm mobilizado dezenas de outros países e gerado o consenso entre eles à implantar políticas nacionais voltadas para a educação inclusiva em seus sistemas educativos, de modo a contemplar programas educacionais que viabilizem na prática a promoção na escolarização de todos os estudantes. (PEREIRA, *et al*, 2019, p. 19-29)

Dessa forma, há necessidade de questionarmos: existem cargos de professores para atender alunos com deficiência e alunos com dificuldades de aprendizagem, aos quais se reporta a referida resolução?

No que se refere aos professores especializados em educação especial em relação aos identificados anteriormente, a diferenciação que se percebe está no grau de formação

sendo uma graduação com nomenclatura específica. O professor graduado em educação especial pode atuar como professor auxiliar na sala de aula regular. Que segundo Garcia (2017) recebe a função de co-regente em sala de aula.

Vilaronga e Mendes (2014) abordam o ensino colaborativo na escola comum, como estratégias de ensino para estimular a aprendizagem de todos os alunos na sala de aula regular. Para isso, a função do professor da Educação Especial é de colaborar com o trabalho do professor regente, que consiste em realizar as adaptações curriculares e ministrar junto aos alunos com deficiência na sala de aula comum. As autoras advertem para o fato de que a atividade colaborativa deva ser realizada a partir de um planejamento pedagógico entre os docentes. E ainda, que o tempo para esse planejamento deva ser disponibilizado pela escola para que se obtenham resultados satisfatórios nas atividades.

Esse conceito de ensino colaborativo vinha sendo propagado desde a criação da resolução 02/2001-CEB/CNE, abordando uma concepção de Educação Especial voltada para a prestação de serviços educacionais, onde o currículo comum era minimizado para ser repassado aos alunos da Educação Especial.

Com a criação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva criam-se as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação Básica, modalidade Educação Especial com as determinações da Resolução n.4/2009/CNE/CEB. Essa resolução surge para subsidiar o Decreto n. 6.571/2008 que fixa a matrícula compulsória dos alunos da educação especial, evidenciando a duplicidade da matrícula nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros educacionais especializados da rede pública ou privada (BRASIL, 2009).

Para fins das determinações da Resolução n. 4/2009, os docentes da Educação Especial atuam em:

[...] salas de recursos multifuncionais e são responsáveis pelo plano de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009, p. 02).

O Art.12 destaca a formação exigida para o professor dessa modalidade de ensino, como sendo: “formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 03), esse profissional recebe inúmeras atribuições, as quais foram mencionadas anteriormente.

O decreto governamental n. 7.611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, vem revogar o Decreto 6.571/2008 e no que se refere a atuação docente, destacamos do Art. 3º os objetivos do AEE de forma genérica:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 01).

Todavia, mesmo que as definições mencionadas anteriormente, não façam relação ao ato pedagógico na docência, em muitas interpretações se remete ao trabalho do professor de AEE que está imbricado nesse contexto. Outro ponto a ser destacado no decreto 7.611/2011, está no fato de que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação podem frequentar as instituições de ensino privadas, como as ONGs, centros educacionais de caráter filantrópico que com frequência, do ponto de vista dos recursos financeiros, recebem apoio do governo Federal. (BRASIL, 2011).

Dessa forma, a partir das observações mencionadas anteriormente sobre as diretrizes das políticas da Educação Especial, o docente dessa modalidade de ensino desempenha papéis diversos, como identificado na resolução n.2/2001/CNE/CEB, é aquele que presta serviço de apoio pedagógico às classes comuns atendendo a diversidades de alunos com necessidades especiais, nesse momento da trajetória da Educação Especial se encontrava um número significativo de alunos com deficiência em classes especiais o que se configura um ensino segregado, tempos depois acontece a revogação da referida resolução, cedendo espaço para a política nacional da Educação especial na perspectiva inclusiva (2008), a partir da pressão dos movimentos sociais.

No que concerne a atuação docente com as diretrizes da Resolução n. 4/2009/CNE/CEB, esse recebe inúmeras atribuições. A responsabilização recai por todo o processo de ingresso e permanência dos alunos das salas de recursos multifuncionais e no apoio as atividades do ensino regular em articulação com os docentes das classes comuns. A docência no AEE segue características de atividades adaptadas para cada necessidade apresentada pelos alunos, se configurando como técnicas pedagógicas no sentido de

estimular o aprendizado dos estudantes dessa modalidade de ensino, com atuação docente seguindo o caráter de multifunção. (VAZ; MICHELS, 2017).

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) foram instituídas pelo programa do Ministério da Educação, por meio da extinta Secretaria de Educação Especial (Portaria Ministerial n. 13/2007), com a finalidade de apoiar a organização do AEE aos alunos da Educação Especial matriculados no ensino regular. Destacamos como principais objetivos do programa SRM: “Art. 1º- Apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino”(MEC/SEESP, 2007, p. 01).

Assim, sob a composição das referidas SRM para a sua implementação foram disponibilizados equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. As salas se organizam conforme especificações técnicas dos itens, como sendo de tipo I e II, com:

Tipo I - Equipamentos: 02 microcomputadores, 01 laptop, 01 estabilizador, 01 scanner, 01 impressora laser, 01 teclado com colmeia, 01 acionador de pressão, 01 mouse com entrada para acionador, 01 lupa eletrônica; **Mobiliários:** 01 mesa redonda, 04 cadeiras, 01 mesa para impressora, 01 armário, 01 quadro branco, 02 mesas para computador, 02 cadeiras; **Materiais didáticos/pedagógicos:** 01 material dourado, 01 esquema corporal, 01 bandinha rítmica, 01 memória de numerais I, 01 tapete alfabético encaixado, 01 software comunicação alternativa, 01 sacolão criativo monta tudo, 01 quebra cabeça-sequência lógica, 01 dominó de associação de ideias, 01 dominó de frases, 01 dominó de animais em LIBRAS, 01 dominó de frutas em LIBRAS, 01 dominó tátil, 01 alfabeto em Braille, 01 kit de lupas manuais, 01 plano inclinado-suporte para a leitura, 01 memória tátil. E do **Tipo II** contém todos os itens do tipo I, acrescida de: 01 impressora Braille- porte pequeno, 01 máquina de datilografia Braille, 01 reglete de mesa, 01 punção, 01 soroban, 01 guia de assinatura, 01 kit de desenho geométrico, 01 calculadora sonora (MEC/SEESP, 2010, p. 11-12).

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), para a inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial, nas escolas regulares, a atuação docente segue os seguintes critérios:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008, p. 17).

De acordo com às análises sobre o aparato legal que envolve o trabalho na Educação Especial, cabe destacar o ensino dos alunos surdos que com uma legislação própria necessita de mais profissionais no atendimento dos mesmos, com se pode observar na Lei Federal n. 10.436/2002 e também, no Decreto Federal n. 5.626/2005.

Dessa forma, a escolarização de alunos com surdez no AEE na Educação Básica apresenta três momentos didático-pedagógicos distintos, a saber: “Atendimento Educacional Especializado em Libras; Atendimento Educacional Especializado de Libras; Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa” (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 10).

Assim, para o atendimento referido anteriormente, a educação das pessoas surdas requer formação adequada de professores para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos alunos, respaldados pelo Decreto Federal n. 5.626/2005, os alunos surdos necessitam de professores com habilitação, em:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe. Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional; II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação. § 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III. § 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério (BRASIL, 2005, p. 1-2).

Dito isso, identificamos pelo menos três tipos de formação para a atuação de docentes envolvidos na educação dos surdos, que do ponto de vista da empregabilidade no setor público requer atenção quanto à formação desses profissionais que ingressam na Educação Especial. Há preocupação por parte dos gestores em interpretar de maneira coerente as determinações das políticas para a Educação Especial no sentido de atender as necessidades dos alunos dessa modalidade de ensino?

A esse respeito, Büttendörfer (2019), desenvolveu uma pesquisa sob o título “o perfil profissional de professores de Educação Especial: o que os concursos públicos

revelam?” com a finalidade de analisar como dez redes municipais de educação localizadas em estados do Rio de Janeiro e Santa Catarina “traduzem as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial nas questões direcionadas à formação profissional para o cargo de professor de Educação Especial, prescritas nos editais de seleção”. (BÜTTENBENDER, 2019, p. 76).

Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que:

Nos estudos e análises das fontes documentais, verificou-se que a formação inicial/acadêmica exigida nos editais de seleção o de concursos públicos não refletem as prescrições presentes nas legislações que definem as diretrizes para os profissionais do Magistério na educação básica, evidenciando dificuldades de articulação entre os atores institucionais envolvidos e diferentes traduções da política em estudo, dos gestores municipais, na efetivação das DCN's. Pode-se apreender, por meio dos dados colhidos nas fontes documentais, que as traduções por parte dos gestores municipais divergem das políticas que definem o perfil profissional para atuação no AEE, ao implantarem a PNEEPEI (BRASIL, 2008) em suas RME's e ao evidenciarem diferentes ofertas de serviços de Educação Especial, considerando, ainda, que, dos dez municípios estudados, somente três não formalizaram, oficialmente, admissões com especificações ao perfil desse profissional (BÜTTENBENDER, 2019, p. 98).

Diante disso, importa dizer que há contradição entre as diretrizes das políticas e as formas de contratação de docente para atuar na Educação Especial, visto que, os gestores ao lançarem os editais de concursos públicos não estão atentos às determinações proferidas no corpo das políticas, as diferentes percepções das políticas educacionais, sejam elas, para qualquer etapa ou modalidade de ensino, causam dificuldades para a sua efetivação. Sem caracterizar de forma clara qual é realmente a concepção política de profissional para Educação Especial.

Nesse contexto, o trabalho na Educação Especial se apresenta distante da concepção de educação plena do ponto de vista da constituição de seres humanos como agentes transformadores da sua própria realidade. A esse respeito Vaz e Michels (2017), esclarecem que na Educação Especial a concepção de educação deveria ser pautada nas bases materialistas onde houvesse:

[...] a defesa da qualidade do ensino dos sujeitos com deficiência, na medida em que proporcionam condicionamentos existentes, tornando-os conscientes dos meios para se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida e à transformação social. É a concepção política que implica ultrapassar a discussão meramente centrada na disputa de métodos e técnicas de ensino para perceber que por meio deles o essencial é tornar o aluno capaz de realmente conhecer a realidade, atuar com todos, transformando-a. (VAZ; MICHELS, 2017, p. 65).

Pelo exposto, pode-se dizer que a função docente na Educação Especial enfrenta conflitos, ou dificuldades de interpretação, isso decorre do caráter que as políticas educacionais apresentam, sendo determinadas pelas relações sociais, estabelecidas na totalidade de uma sociedade capitalista, cindida em duas classes fundamentais, as quais sejam: capital e trabalho.

Nessa trajetória, a atuação docente na Educação Especial persegue a compreensão de um fenômeno educacional com base na totalidade das relações sociais capitalistas, mergulhado na contradição. Foi com esse intuito que buscamos analisar o papel do docente dessa modalidade de ensino, onde constatamos nas diretrizes descritas, nas resoluções e decretos anteriormente mencionados, que a sua atuação passou por características de prestação de serviços, de professor capacitado, de professor especializado e a atual conjuntura em observação: de professor multifuncional habilitado para ensinar técnicas e desenvolver habilidades nos alunos com necessidades especiais centrado nas salas de recursos multifuncionais em articulação com a sala de aula regular.

Assim, na próxima seção continuaremos a abordar as especificidades da educação especial do ponto de vista quantitativo relacionados ao número de alunos e professores da Educação Especial contidos nos bancos de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), construindo uma série histórica de 2008 a 2018.

3.3 CARACTERIZAÇÃO E SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DIAGNÓSTICO DE MATRÍCULAS, FUNCIONAMENTO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E NÚMERO DE DOCENTES

No sentido de identificar e caracterizar quem são os docentes da Educação Especial, com quais alunos trabalham e qual a sua forma de atuação, realizou-se um levantamento de matrículas e quantitativo docente na Educação Básica, destacando a Educação Especial dos últimos 10 anos, de 2008¹⁴ a 2018. A busca dos dados foi realizada no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no campo das sinopses estatísticas do censo escolar, onde foi possível perceber o movimento das matrículas no período. Identificamos o total de matrículas na Educação Básica e na

¹⁴ Período de criação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva, portaria MEC n. 555/2007 e 948/2007.

modalidade de ensino em tela, a partir dessa totalidade identificamos o quantitativo de matrículas em classes comuns e em classes exclusivas.

De acordo com o (INEP), as classes comuns incluem matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no ensino regular. Da mesma forma, as classes exclusivas incluem matrículas dos referidos alunos em Escolas exclusivamente especializadas e/ou em classes exclusivas (INEP, 2019).

No que confere, a matrícula desses alunos quanto a forma de atendimento a resolução do MEC/CNE/CEB n. 4/2009, em conformidade com a política da Educação Especial na perspectiva inclusiva determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p.01).

Os professores da Educação Especial atuam no AEE, que tem seu funcionamento nas SRM “da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo ao ensino comum, também em centros de atendimento especializado da rede pública ou instituições comunitárias [...]” (BRASIL, 2011, p. 01). Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB fica admitida a duplicidade de matrícula na educação básica aos estudantes que estiverem frequentando o AEE (BRASIL, 2011).

Dito isso, o decreto presidencial n. 7.611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, admite o dever do Estado com a Educação dos alunos da Educação Especial. Entretanto, essa garantia se estende também, as instituições de ensino privadas sem fins lucrativos que atuam exclusivamente com a Educação Especial. Dessa forma, disponibiliza recursos que são públicos para o setor privado, essa atitude por parte dos governos pode precarizar o trabalho docente quando deixa de investir na rede pública.

Desse modo, para fazermos um contraponto entre as especificidades do trabalho docente na Educação Especial prescritas nos documentos citados anteriormente iremos observar o movimento de matrículas e o quantitativo de docentes na Educação Básica e na Educação Especial.

De acordo com o censo escolar realizado anualmente em todas as escolas da rede pública e privada de Educação Básica pelo INEP, há a possibilidade de coletarmos informações acerca dos diversos indicadores que compõem a Educação Especial. Para esta subseção destacamos o quantitativo total de matrículas, o quantitativo de matrículas em classes comuns e em classes especiais/exclusivas na Educação Especial, as quais estão contidas no total de matrículas da Educação Básica e o quantitativo de docente na série histórica de 2008 – 2018. Para ilustrar esse período, seguem as tabelas com os referidos quantitativo de matrículas e quantitativo de docentes na Educação Básica e Especial.

Tabela 01 – Região Norte: quantitativo de matrículas na Educação Básica e Educação Especial (2008 – 2018)

Ano	Total Educação Básica	Total Educação Especial	Educação Especial/classe comum	Educação Especial / classe exclusiva
2008	5.153.550	44.765	25.277	19.488
2009	5.177.584	43.494	27.849	15.645
2010	5.134.960	51.764	39.140	12.624
2011	5.121.317	57.931	48.377	9.554
2012	5.159.675	64.171	54.909	9.262
2013	5.144.488	68.551	60.198	8.353
2014	5.131.557	72.198	64.162	8.036
2015	5.071.784	79.529	71.724	7.805
2016	5.030.223	84.509	76.662	7.847
2017	5.010.901	95.979	87.898	8.081
2018	4.992.490	108.990	101.135	7.855
$\Delta\%$	-3,13%	143,5%	300,11%	-59,69%

Fonte: Organizado pela autora com base em INEP/Censo Escolar/ Sinopse Estatística (2008-2018).

Na Tabela 01, observamos uma involução de -3,13% no total de matrículas na Educação Básica. O total da Educação Especial mostrou evolução, com percentual de 143,5%. Há evidências de que nesse período ações e políticas para a Educação Especial estavam sendo fomentadas, o acesso das crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência à Educação Básica era a ordem do momento.

Tal ordenamento evidenciou um acréscimo de 300,11% de matrícula de alunos com deficiência em classes comuns e decréscimo de -59,69% em classes exclusivas. Com isso, é notória a aplicabilidade da Política da Educação Especial na perspectiva inclusiva, no que se refere ao acesso.

A seguir, em conformidade com os elementos observados anteriormente, a Tabela 02 apresenta os seguintes dados.

Tabela 02 – Região Nordeste: quantitativo de matrículas na Educação Básica e Educação Especial (2008 – 2018)

Ano	Total Educação Básica	Total Educação Especial	Educação Especial/classe comum	Educação Especial / classe exclusiva
2008	16.619.605	136.733	81.052	55.681
2009	16.339.661	132.486	91.092	41.394
2010	15.709.861	164.260	130.725	33.535
2011	15.470.148	182.958	158.830	24.128
2012	15.227.827	194.144	172.506	21.638
2013	14.968.836	199.200	180.173	19.027
2014	14.806.714	214.963	197.638	17.325
2015	14.405.392	233.917	218.767	15.150
2016	14.325.245	246.460	232.444	14.016
2017	14.213.442	283.579	270.342	13.237
2018	14.213.442	324.209	311.957	12.25
$\Delta\%$	-14,5%	137,11%	284,89%	-78,00%

Fonte: Organizado pela autora com base em INEP/Censo Escolar/ Sinopse Estatística (2008-2018).

Como se vê na Tabela 02, no total de matrículas na Educação Básica ocorreu uma involução de -14,5%. Já no total de matrículas na Educação Especial houve um crescimento de 137,11% o que revela aumento no número de alunos na Educação Especial. No que se refere às matrículas em classes comuns registrou-se variação percentual para mais de 284,89% no período em tela e involução de -78,0% o que demonstra a baixa procura por classes especiais.

Observando o comportamento das matrículas na tabela anterior verificamos certa regularidade de percentuais em todos os elementos evidenciados. Porém, o total da Educação Especial no período apontou involução em relação a região anterior, com baixo crescimento. Sendo assim, continuaremos verificando o comportamento das matrículas na próxima tabela.

Tabela 03 – Região Centro-Oeste: quantitativo de matrículas na Educação Básica e Educação Especial (2008-2018)

Ano	Total Educação Básica	Total Educação Especial	Educação Especial/classe comum	Educação Especial /classe exclusiva
2008	3.698.012	58.745	33.108	25.637
2009	3.684.018	49.950	31.606	18.344
2010	3.670.674	55.873	39.375	16.498
2011	3.663.805	62.600	47.032	15.568
2012	3.647.488	65.056	51.207	13.849
2013	3.638.417	71.065	55.954	15.111
2014	3.654.528	75.066	60.330	14.736
2015	3.644.924	80.190	65.014	15.176
2016	3.643.646	83.957	68.565	15.392
2017	3.639.987	90.389	75.286	15.103
2018	3.670.932	100.077	85.175	14.902
$\Delta\%$	-0,74%	70,36%	157,26%	-41,87%

Fonte: Organizado pela autora com base em INEP/Censo Escolar/ Sinopse Estatística (2008-2018).

Na Tabela 03, foi possível verificar involução de -0,74% configurando número menor na taxa de crescimento das matrículas na Educação Básica. Na Educação Especial a evolução foi de 70,36%. Já as matrículas nas classes comuns tiveram evolução de 157,26% e nas classes exclusivas houve um decréscimo de -41,87%. O crescimento de alunos nas classes comuns e classes exclusivas começa a diminuir em relação a variação das regiões anteriores. Esse movimento pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 04 – Região Sudeste: quantitativo de matrículas na Educação Básica e Educação Especial (2008-2018)

Ano	Total Educação Básica	Total Educação Especial	Educação Especial/classe comum	Educação Especial / classe exclusiva
2008	20.900.689	321.240	178.650	142.590
2009	20.617.965	310.772	183.515	127.257
2010	20.334.290	309.257	199.558	109.699
2011	20.120.683	311.942	209.713	102.229
2012	19.958.462	331.416	233.174	98.242
2013	19.806.604	337.081	241.878	95.203
2014	19.705.590	348.222	255.906	92.316
2015	19.236.902	351.862	264.615	87.247
2016	19.350.189	365.421	282.733	82.688
2017	19.144.341	389.933	311.902	78.031
2018	19.074.940	421.417	346.699	74.718
$\Delta\%$	-8,74%	31,18%	94,07%	-47,60%

Fonte: Organizado pela autora com base em INEP/Censo Escolar/ Sinopse Estatística (2008-2018).

A Tabela 04, mostra que o total de matrículas na Educação Básica decresceu para -8,74%. Na Educação Especial a variação percentual em relação ao total foi de 31,18% mostrando pouco crescimento. Quanto o quantitativo nas classes comuns foi de 94,07% e nas classes exclusivas houve decréscimo de -47,60%. Aqui o movimento das matrículas, no geral, ora aumenta a sua involução, ora diminui o crescimento, mas também ocorreu involução. A Tabela 05 mostra outros movimentos.

Tabela 05 – Região Sul: quantitativo de matrículas na Educação Básica e Educação Especial (2008-2018)

Ano	Total Educação Básica	Total Educação Especial	Educação Especial/classe comum	Educação Especial / classe exclusiva
2008	6.861.012	134.216	57.688	76.528
2009	6.761.224	103.016	52.969	50.047
2010	6.700.104	121.449	75.534	45.915
2011	6.596.666	136.874	94.471	42.403
2012	6.551.598	165.646	108.981	56.665
2013	6.484.103	167.445	110.718	56.727
2014	6.472.982	176.366	120.732	55.634
2015	6.472.982	176.366	120.732	55.634
2016	5.030.223	191.025	136.082	54.943
2017	6.474.237	206.566	151.381	55.185
2018	6.504.063	226.583	169.695	56.888
Δ%	-5,20%	68,82%	194,16%	-25,66%

Fonte: Organizado pela autora com base em INEP/Censo Escolar/ Sinopse Estatística (2008-2018).

Na Tabela 05, as matrículas na Educação Básica continuaram decrescendo, com variação de -5,20%. O total da Educação Especial teve crescimento de 68,82%, considerando mais expressivo em relação à Tabela 04. No que consiste ao total das classes comuns continuaram evoluindo para 194,16% e nas classes exclusivas a involução foi de -25,66%. Observamos que o crescimento do número de alunos nas classes comuns foi de certa forma constante em todo o período analisado, considerando os espaços geográficos diferenciados.

Assim, verificamos o movimento das matrículas no período de 2008 a 2018 para alunos público alvo da Educação Especial num contexto de uma política de inclusão em ambiente escolar de ensino comum e o movimento em classes exclusivas ou escola especializada. Os dados evidenciaram que, do ponto de vista do acesso, houve um crescimento expressivo das matrículas de alunos da Educação Especial para a escola regular. Com funcionamento nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), o AEE se desenvolve nas dependências das escolas comuns acompanhando e apoiando as classes regulares.

Dessa forma, as SRM são o espaço de atuação dos docentes da Educação Especial no interior das escolas regulares. Como dito anteriormente, em 2007 o Ministério da Educação – MEC, através da Portaria n. 13/2007 instituiu o programa Salas de Recursos Multifuncionais – SRM. O referido programa integra o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, destinando apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE.

O funcionamento das SRM acontece em contra turno ao qual os alunos da Educação Especial estão matriculados e com registro no Censo Escolar. Nesse caso, o registro permite a identificação do referido aluno matriculado pela escola regular com destaque para a sua necessidade especial o que pode garantir o tipo de SRM que a escola deve receber. A atualização, conversão, apoio complementar, visita técnica e informativos do programa SRM depende das informações contidas no Censo escolar de cada ano letivo. (MEC/SEESP, 2010).

De acordo com o manual do programa SRM (MEC/SEESP, 2010), a organização da prática pedagógica nas escolas que oferecem o AEE deve acontecer da seguinte maneira:

1) Organização curricular, programas e projetos desenvolvidos na escola: descrição de objetivos, carga horária, espaços, atividades, materiais didáticos e pedagógicos, entre outros integrantes da proposta curricular da escola para a formação dos alunos. 2) Avaliação do ensino e da aprendizagem na escola: descrição da concepção, instrumentos e registro dos processos avaliativos dos alunos e estratégias de acompanhamento do processo de escolarização; 3) Formação continuada no âmbito da escola e/ou do sistema de ensino: descrição da formação na escola (organização, parcerias e outros); participação em cursos de formação continuada (extensão, aperfeiçoamento ou pós-graduação), carga horária, modalidade (presencial ou à distância), número de professores/cursistas da escola. 4) Com relação aos alunos público alvo da educação especial, informar a organização da prática pedagógica do AEE na sala de recursos multifuncionais: a) Atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, prestados de forma complementar a formação dos alunos público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular; b) Articulação e interface entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os demais professores das classes comuns de ensino regular; c) Plano de AEE: identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas do aluno; planejamento das atividades a serem realizadas; avaliação do desenvolvimento e acompanhamento dos alunos; oferta de forma individual ou em pequenos grupos; periodicidade e carga horária; e outras informações da organização do atendimento conforme as necessidades de cada aluno; d) Existência de espaço físico adequado para a sala de recursos multifuncionais; de mobiliários, equipamentos, materiais didático-pedagógicos e outros recursos específicos para o AEE, atendendo as condições de acessibilidade. (MEC/SEESP, 2010, p. 20).

Nesse contexto, observa-se uma série de elementos constitutivos que asseguram o acesso e permanência dos alunos público alvo da Educação Especial na escola regular, mas também, as medidas que fomentam a escolarização e a integração destes de forma efetiva precisam ser observadas, e principalmente, conceder atenção as condições de trabalho docente frente as inúmeras atribuições prescritas na política nacional de inclusão de 2008. E também, do ponto de vista da manutenção da SRM, o decreto n. 7.611/2011 determina que no projeto político pedagógico das escolas deve conter prescrições acerca de medidas que assegure o pleno funcionamento do AEE.

Nesse sentido, analisando os documentos das políticas educacionais cabe destacar as ponderações de Evangelista e Shiroma (2015), as quais mencionam que os documentos apresentam informações que:

Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de textos políticos é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. O que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço é o de apreender o que está dito, mas também o que não está e as vozes que pretendem calar (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015, p. 15).

Assim, as políticas educacionais na contemporaneidade estão repletas de obscuridades, sentidos pouco claros quanto a efetivação e materialidade de suas ações. Dessa forma, a política nacional da Educação Especial de 2008 representa um esforço de incluir todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Porém, assim como as inúmeras políticas educacionais constituídas nessa realidade, precisam ser investigadas também a partir do que não revelam.

Como a contradição marca a contemporaneidade, cabe aqui destacamos atenção para a nova Política Nacional da Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (MEC/SEMESP, 2020). Nesse sentido, a referida política, a nosso ver, se apresenta retrograda no contexto das políticas de Educação Especial, pois admite a retomada das classes especiais/exclusivas em escolas especiais, fato esse que é considerado obsoleto frente as concepções da Educação Especial na perspectiva inclusiva, essa estratégia retoma o conceito de educação segregacionista de séculos passados, retrocedendo na história da Educação Especial.

Além do mais, o texto da nova política nacional de Educação Especial (MEC/SEMESP, 2020), não se preocupa com a diversidade humana, vem à tona novamente, a concepção clínica da deficiência e a concepção de meritocracia, pois aqueles que possuem as condições biológicas, psicológicas e sociais para aprender consegue melhor desempenho educacional, de acordo com o modelo apresentado por essa política. A atuação docente se apresenta desclassificada frente a formação desse profissional, como se os docentes fossem totalmente despreparados para atuar na Educação Especial, sem considerar os requisitos básicos para ingressar e atuar na Educação Especial.

A partir dos quantitativos de matrículas de alunos, faz-se necessário continuarmos verificando na base do censo escolar no período em tela o quantitativo de docentes que

estão atuando na Educação Especial, pois esse fator possibilita visualizarmos numericamente o quantitativo de alunos para cada professor, podendo ser ponto de análise para a ampliação de emprego para docentes da Educação Básica que atuam nessa modalidade de ensino. Vejamos o comportamento do quantitativo de docentes a seguir.

Assim, segue as tabelas por região geográfica do Brasil, com o quantitativo de docentes da Educação Especial lotados na Educação Básica.

Tabela 06 – Região Norte: quantitativo de docentes da Educação Especial na Educação Básica por região (2008-2018)

Ano	Total Educação Básica	Total Educação Especial	Educação Especial/classe comum	Educação Especial / classe exclusiva
2008	166.158	31.418	30.566	852
2009	166.009	39.024	38.527	497
2010	169.738	52.740	50.994	1.746
2011	176.004	63.069	61.720	1.462
2012	181.930	71.064	69.883	1.312
2013	189.676	76.875	75.768	1.224
2014	190.813	79.902	78.742	1.228
2015	193.703	89.483	88.280	1.263
2016	194.142	92.803	91.651	1.270
2017	195.054	100.173	99.033	1.263
2018	196.831	108.521	107.422	1.209
Δ%	18%	245%	125,08%	-50,25%

Fonte: Organizado pela autora com base em INEP/Censo Escolar/ Sinopse Estatística (2008-2018).

Na Tabela 06, referente ao quantitativo de docentes na Educação Básica, verificamos evolução de 18%. Especificamente na Educação Especial evolução de 245%. Já nas classes comuns evoluiu para 125,08% e nas classes exclusivas ocorreu involução de -50,25% do quantitativo de docentes. Em continuidade veremos a Tabela 07.

Tabela 07 – Região Nordeste: quantitativo de docentes da Educação Especial na Educação Básica por região (2008-2018)

Ano	Total Educação Básica	Total Educação Especial	Educação Especial/classe comum	Educação Especial / classe exclusiva
2008	605.248	85.365	82.865	5.840
2009	598.703	107.971	106.028	1.943
2010	597.728	158.986	155.154	3.832
2011	600.260	193.292	190.708	2.864
2012	610.040	220.374	218.078	2.538
2013	616.089	227.044	224.995	2.279
2014	623.341	249.550	247.674	2.084
2015	621.895	267.542	265.849	1.693
2016	628.315	282.235	280.731	1.704
2017	629.109	307.803	306.511	1.520
2018	624.787	334.832	333.614	1.437
Δ%	3%	292%	302,5%	-75,4%

Fonte: Organizado pela autora com base em INEP/Censo Escolar/ Sinopse Estatística (2008-2018).

Na Tabela 7, ocorreu crescimento de 3% no quantitativo de docentes na Educação Básica. Já o quantitativo de docentes da Educação Especial no período em estudo aumentou para 292%. Nas classes comuns o quantitativo de docentes evoluiu para 302,5% e nas classes exclusivas houve involução de -75,4%.

Tabela 08 – Região Centro-Oeste: quantitativo de docentes da Educação Especial na Educação Básica por região (2008-2018)

Ano	Total Educação Básica	Total Educação Especial	Educação Especial/classe comum	Educação Especial / classe exclusiva
2008	141.708	48.321	47.533	3.946
2009	140.948	52.033	51.301	2.899
2010	143.387	60.769	58.000	2.769
2011	146.247	67.461	64.967	2.682
2012	146.529	69.521	67.208	2.466
2013	149.948	76.407	73.941	2.654
2014	155.348	81.859	79.320	2.741
2015	160.606	87.931	85.340	2.591
2016	161.030	88.944	86.510	2.689
2017	162.357	93.002	90.778	2.463
2018	166.146	98.903	96.882	2.304
$\Delta\%$	17%	105%	103,9%	-41%

Fonte: Organizado pela autora com base em INEP/Censo Escolar/ Sinopse Estatística (2008-2018).

A Tabela 8, apresenta evolução de 17% na Educação Básica no número de docentes, 105% na Educação Especial. Dessa forma, verifica-se uma a variação percentual nas classes comuns com evolução em 103,9% e nas classes exclusivas, houve involução em -41%% no quantitativo de docentes. A seguir veremos como se comportou o movimento do número de docentes na região Sudeste.

Tabela 09 – Região Sudeste: quantitativo de docentes da Educação Especial na Educação Básica por região (2008-2018)

Ano	Total Educação Básica	Total Educação Especial	Educação Especial/classe comum	Educação Especial / classe exclusiva
2008	787.469	244.536	241.100	16.645
2009	786.179	280.405	265.067	15.338
2010	799.063	311.334	297.833	13.501
2011	819.227	337.653	326.048	12.982
2012	847.286	376.796	365.156	13.177
2013	867.823	391.924	380.778	12.794
2014	887.150	415.628	404.640	12.650
2015	875.722	419.749	409.327	10.422
2016	876.669	432.234	422.583	11.682
2017	872.505	449.065	440.041	10.979
2018	903.549	482.446	473.768	10.715
$\Delta\%$	15%	97%	96,5%	-35,7%

Fonte: Organizado pela autora com base em INEP/Censo Escolar/ Sinopse Estatística (2008-2018).

Na Tabela 9, o movimento dos professores se deu com evolução de 15% na Educação Básica, 97% na Educação Especial. No que confere ao quantitativo de professores da Educação especial em classes comuns continuou evoluindo com um percentual de 96,5%. No que se refere as classes exclusivas a involução foi de -35,7%. A frequência de evolução/involução nas variáveis pode ser observada na tabela seguinte.

Tabela 10 – Região Sul: quantitativo de docentes da Educação Especial na Educação Básica por região (2008-2018)

Ano	Total Educação Básica	Total Educação Especial	Educação Especial/classe comum	Educação Especial / classe exclusiva
2008	287.578	92.797	80.758	12.039
2009	286.139	100.604	91.483	9.121
2010	290.499	127.364	118.644	8.720
2011	298.339	143.249	136.756	8.375
2012	310.081	158.961	151.284	9.997
2013	318.947	164.655	156.179	10.874
2014	328.438	177.063	168.907	10.665
2015	336.019	185.602	177.651	7.951
2016	337.150	190.326	182.441	10.602
2017	334.115	194.588	186.814	10.522
2018	335.994	204.446	196.754	10.598
$\Delta\%$	17%	120,4%	143,7%	-12%

Fonte: Organizado pela autora com base em INEP/Censo Escolar/ Sinopse Estatística (2008-2018).

Na Tabela 10, ocorreu evolução de 17% de docentes na Educação Básica e no total de docentes na Educação Especial houve um crescimento de 120,4%. No que consiste às classes especiais a evolução foi de 143,7% no quantitativo de professores e nas classes exclusivas houve involução de -12%.

Dessa forma, observando o movimento geral das matrículas na Educação Básica nas regiões do Brasil no período de 2008 a 2018, verificamos que ocorreu involução em todas as regiões: Norte (-3,13%), Nordeste (-14,5), Centro-Oeste (-0,74%), Sudeste (-8,74%), Sul (-5,20%).

No que se refere às matrículas na Educação Especial, ocorreu evolução: Norte (143,5%), Nordeste (137,11%), Centro-Oeste (70,36%), Sudeste (31,18%) e na Região Sul (68,82%). Com relação ao quantitativo de alunos da Educação Especial em classes comuns, observamos evolução em todas as regiões: Norte (300,11%), Nordeste (284,89%), Centro-Oeste (157,26%), Sudeste (94,07%) e Sul (194,16%). Quanto às matrículas em classes exclusivas ocorreu involução com frequência. Assim, segue as seguintes variações: Norte (-59,69%), Nordeste (-78%), Centro-Oeste (-41,87%), Sudeste (-47,60%) e Sul (-25,66%).

Também, se faz necessário focalizarmos a ocorrência de evolução/involução do quantitativo de docentes na Educação Básica e na Educação Especial nas regiões do Brasil no período em estudo. Dessa forma, observamos evolução na Educação Básica nas regiões Norte (18%), Nordeste (3%), Centro-Oeste (17%) e Sudeste (15%) e Sul (17%). Já o quantitativo de docentes da na Educação Especial continuou em crescimento, foi o que se observou nas regiões Norte (245%), Nordeste (292%), Centro-Oeste (105%), Sudeste (97%) e Sul (120,4%).

No que confere às classes comuns de 2008 a 2018, também, na relação número de docentes ocorreu crescimento na região Norte (125,08%), Nordeste (302,5%), Centro-Oeste (103,9%), Sudeste (96,5%) e Sul (143,7%). Já nas classes exclusivas, o comportamento do número de docentes foi de decréscimo nas regiões Norte (-50%), Nordeste (-75%), Centro-Oeste (-41%), Sudeste (-35%) e Sul (-12%).

Observando a demanda de alunos e o quantitativo de docentes tanto na educação básica como também na Educação Especial percebemos a situação do trabalho docente na Educação Especial no Brasil. Com isso, foi possível perceber que a Educação Básica apresentou movimento contrário nas matrículas (-alunos) em relação ao número de docentes (+professores). Também, na Educação Especial ocorreu o processo semelhante ao citado anteriormente. No que se refere as classes comuns, a demanda de alunos é maior do que a quantidade de professores para atender os alunos da Educação Especial. Observando as classes exclusivas, as variações de matrículas apresentam involução gradativa em relação ao número de docentes.

Para além desses dados, faz-se notório destaque ao movimento que a Educação Especial passa no período estudado. É o momento da política nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008). Que segundo Garcia e Michels (2011, p.1), assim como a Educação como um todo passou por inúmeras reformas, “na Educação Especial tais reformas alteraram sua definição, redefiniu-se o público a qual se destina essa modalidade e a sua organização no que se refere aos serviços”. Colaborando com essas análises de acordo com as ponderações de Büttendender (2019):

A expansão das classes especiais no Brasil, regida pelo princípio da “integração escolar”, que excluía da sala de aula comum crianças e adolescentes com deficiência, se diluí, na atualidade, nas chamadas Salas de Recursos Multifuncionais. Essas salas, idealizadas pelo princípio da “inclusão escolar”, são implementadas também no espaço da escola comum, porém com um diferencial, o AEE complementar ou suplementar, no contra turno da sala de aula comum (BÜTTENBENDER, 2019, p. 81).

Assim, como evidência desse fato, observamos quase um esvaziamento das classes exclusivas, demonstrando que pelo menos do ponto de vista da matrícula e do quantitativo de docentes a política nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008) estava apresentando progresso porque, é claro, que nos outros aspectos que envolve o trabalho na Educação Especial a política não atende as necessidades. Aspectos como as condições do trabalho docente, a manutenção dos espaços para o AEE no Ensino Regular e a formação continuada para os professores da Educação Especial precisam ser revistos pelo poder público.

Diante do exposto, para termos melhor compreensão dos aspectos que envolvem a carreira docente com foco nos professores da modalidade em estudo, evidenciamos na próxima seção os PCCR do magistério público dos Estados brasileiros nos quesitos da formação para o ingresso na carreira, cargos destinados à Educação Especial, forma de ingresso e vantagens pecuniárias. Seguem as análises.

4 CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: CENÁRIOS E DESAFIOS

A Constituição Federal de 1988 no seu Art. 206 estabelece novos cenários para o processo de valorização do magistério público. A valorização dos professores está entre um dos princípios com base nos quais a educação escolar deve ser oferecida, “garantindo planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (DUTRA JUNIOR *et al* 2000, p. 16).

Dessa forma, essa seção tem a finalidade de identificar e analisar a estrutura da carreira nos PCCR das redes de ensino da Educação Básica dos estados brasileiros, no que confere aos professores da Educação Especial, por meio das categorias: formação docente; ingresso; cargo e vantagens pecuniárias.

Assim, esta seção está organizada em duas subseções, sendo que a primeira (4.1) identifica e analisa qual a formação, o cargo e a forma de ingresso na carreira do magistério público presentes nos PCCR dos estados brasileiros no que consiste aos docentes que atuam na Educação Especial. Seguidamente, na subseção (4.2) são identificadas e discutidas as vantagens pecuniárias, porventura, destinadas aos docentes da Educação Especial e fixadas nos PCCR em vigência na atualidade.

4.1 FORMAÇÃO, CARGO E INGRESSO NO MAGISTÉRIO PÚBLICO DAS REDES DE ENSINO ESTADUAIS DO BRASIL: O DOCENTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM QUESTÃO

No Brasil, a formação que compete o cargo de professor da Educação Especial segue as orientações da Resolução CNE/CEB n. 02/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e da Resolução CNE/CEB n. 04/2009 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

Como citado anteriormente, na Resolução CNE/CEB n. 02/2001, os professores devem ser capacitados e especializados para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, nesse contexto, contempla os alunos com dificuldades de aprendizagem e os alunos com algum tipo de deficiência e/ou superdotados. Assim, a

referida resolução, define que os docentes para atuarem com os referidos alunos são considerados capacitados aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial. Os professores especializados em Educação Especial são aqueles que comprovam formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental; complementação de estudos ou de pós-graduação em áreas específicas da educação nas diferentes áreas do conhecimento, para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Todavia, a Resolução CNE/CEB n. 04/2009 define que, o campo de atuação do docente na Educação Especial se caracteriza como Atendimento Educacional Especializado (AEE), dessa forma, estabelece que os professores devem possuir formação inicial que o habilite para a docência e formação específica para a Educação Especial. Sendo que, nesse contexto, a modalidade de Educação Especial atende às seguintes especificidades: pessoas com deficiências (sensorial, físicas, intelectuais, mentais), transtornos globais do desenvolvimento (síndromes) e altas habilidades/superdotação (pessoas com habilidades nas diversas áreas do conhecimento).

Entretanto, o provimento de cargos para essa formação precisa estar definido nos documentos das políticas. Pois, segundo Dutra Jr *et al* (2000, p. 206, *apud* MEIRELLES, 1990) “cargo público é o lugar instituído na organização do serviço público, com denominação própria, atribuições específicas e estipêndio correspondente, para ser provido e exercido por um titular, na forma estabelecida em lei”.

Quanto ao item forma de ingresso na carreira do Magistério da Educação Básica, o Art. 37, Inciso II da CF de 1988 trata do ingresso no serviço público pela via do concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma da lei, observadas as nomeações para cargo em comissão.

Dessa forma, houve a necessidade de nos referirmos a essas definições como fundamentos base para irmos em busca dos dados sobre formação, cargo e ingresso nos PCCR dos estados da federação brasileira, primeiramente, dos estados da Região Norte.

Assim, o Quadro 1 apresenta os dados sobre o cargo, formação e ingresso no serviço público presentes nos PCCR vigentes dos estados da Região Norte (Amapá, Amazonas, Acre, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins), no qual buscamos demonstrar nesses indicadores da carreira as especificidades para ao professor da Educação Especial.

Quadro 1 – Região Norte: Cargo, Formação e Ingresso na Carreira dos professores da Educação Especial (vigência - 2019)

UF	PCCR	CARGO	FORMAÇÃO	INGRESSO
AC	Lei n. 67/1999	Art. 6- parágrafo único: 1) Professor do AEE ¹⁵ 2) Professor braillista 3) Professor de LIBRAS 4) Professor tradutor intérprete educacional em LIBRAS	Art. 6º - Parágrafo Único: Formação mínima de nível superior e outras formações específicas exigidas em legislação federal;	Concurso público de provas e títulos
AP	Lei n. 0949/2005	----	----	
AM	Lei n. 3951/2013	----	----	
PA	Lei n. 7.442/2010	----	----	
RO	Lei n. 680/2012	Art.17 - IV: 1) Técnico Educacional/Interprete de LIBRAS;	Art. 17 - IV: Profissional de nível médio com certificação de formação e qualificação de Língua Brasileira de Sinais [...];	
		Art. 17 - V 2) Técnico Educacional/Revisor Cego	Art. 17 - V: Profissional de nível médio, pessoa cega com domínio da leitura e escrita do Sistema Braille [...];	
		Art. 17 - VI 3) Técnico Educacional/ Cuidador	Art. 17 - VI: Profissional de nível médio que prestará auxílio aos alunos portadores de necessidades especiais, desenvolvendo as atividades de suporte a alimentação, locomoção, higiene corporal, vestimenta, comunicação, orientação espacial, manipulação de objetos, transferência postural, brincadeiras, de acordo com a necessidade do aluno.	
RR	Lei nº 892/2013	Anexo IX: 1) Professor de nível médio; 2) Professor de nível superior;	Anexo IX: Professor de Nível Médio e Nível Superior: Magistério ou Magistério Indígena ou Licenciatura Plena ou Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior ou Licenciatura Intercultural, complementada com curso de qualificação para atendimento Educacional Especializado;	
		Anexo VIII- Tabela 3 3) Revisor Braille;	Anexo VIII- Tabela 3 Profissional de nível médio com certificação de formação e qualificação de Braille;	
		Anexo VIII- Tabela 3 5) Profissional de nível médio com formação em LIBRAS;	Anexo VIII- Tabela 3 Profissional de Nível Médio com certificação de formação e qualificação de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).	
		Anexo VIII- Tabela 3 4) Cuidador Escolar	Anexo VIII- Tabela 3 Profissional de nível médio com certificação de formação e qualificação de cuidador;	
TO	Lei nº 2859/2014	----	----	

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Acre (1999); Amapá (2005); Amazonas (2013); Pará (2010); Rondônia (2012); Roraima (2013); Tocantins (2014).

¹⁵ Redação dada pela Lei complementar n. 274/2013, que altera dispositivos da Lei n. 67/1999.

Conforme é possível identificar no Quadro 1, no PCCR do Acre (1999), a admissão de professores na modalidade Educação Especial se dá em 4 (quatro) tipos de cargos, quais sejam: 1) professor do AEE, 2) professor Braille, 3) professor de LIBRAS, 4) professor tradutor/interprete de LIBRAS com a devida formação, todos em nível superior, atendendo, em parte, as especificidades da Educação Especial.

No que consiste as prescrições do PCCR de Rondônia (2012), o mesmo admite profissionais para atuarem na Educação Especial em nível médio com certificação de formação e qualificação de Língua Brasileira de Sinais; pessoa cega com domínio da leitura e escrita do Sistema Braille; profissional de nível médio com formação para cuidador. Dessa forma, as determinações do PCCR de Rondônia (2012) podem se configurar como formação básica ou apenas para suporte técnico na Educação Especial.

Quanto ao PCCR de Roraima (2013), o mesmo admite Professor de Nível Médio e Nível Superior: Magistério ou Magistério Indígena ou Licenciatura Plena ou Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior ou Licenciatura Intercultural, complementada com curso de qualificação para atendimento educacional especializado; profissional de nível médio com certificação de formação e qualificação de cuidador; profissional de nível médio com certificação de formação e qualificação em Braille; profissional de nível médio com certificação de formação e qualificação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Nesse caso, há uma dupla tendência, uma que aponta para uma formação mais consistente do professor da Educação Especial (em nível superior) e, em outra direção, o PCCR acolhe a dimensão técnica e instrumental da docência nessa modalidade de ensino (formação em nível médio/magistério).

Notamos a ausência de especificação para a formação e cargos para atuação docente na modalidade Educação Especial nos PCCR do Amapá (2005), Amazonas (2013), Pará (2010) e Tocantins (2014). Nesses casos, os docentes da Educação Especial ocupam cargo de professor da Educação Básica e não há indicativo para formação, em nível de especialização ou qualificação em Educação Especial.

No que confere à forma de ingresso na carreira do magistério todos os estados da região norte contemplam o concurso público de provas e títulos.

No Quadro 2, continuaremos a observar os mesmos quesitos, porém, em outra região geográfica do Brasil, a Região Nordeste (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe).

Quadro 2 – Região Nordeste: Cargo, Formação e Ingresso na Carreira dos professores da Educação Especial (vigência-2019)

UF	PCCR	CARGO	FORMAÇÃO	INGRESSO
AL	Lei n. 6.197/2000	Anexo II- Professor especialista em Educação Especial	Anexo II- Graduação em Licenciatura Plena para atuação nos diferentes níveis e modalidades de ensino, [...]. Para atuação na Educação Especial será exigido curso de especialização na área.	Concurso público de provas e títulos
BA	Lei n. 8.261/2002	Art. 13 - Professor especialista em Educação Especial	Art.13 Parágrafo único: Os professores especializados em Educação Especial deverão comprovar: I- Formação em curso de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para os anos iniciais do ensino fundamental; II – Complementação dos estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior a licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio	
MA	Lei n. 9.860/2013	Art. 7 Professor I (Educação Especial); Professor II (Braille); Professor III (LIBRAS).	Anexo V- Licenciatura Plena na área da matriz curricular.	
PE	Lei n. 11.559/1998	Anexo I Professor I (atuação nos anos iniciais do ensino fundamental)	Anexo II- Formação para o magistério, Nível Médio e/ou Licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Magistério, para atuação no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série e educação de Jovens e Adultos e, no caso dos professores de Educação Especial, com curso de especialização na área.	
CE	Lei n. 12.066/1993	—	—	
PI	Lei n. 71/2006	—	—	
PB	Lei n. 7419/2003	—	—	
RN	Lei n. 322/2006	—	—	
SE	Lei n. 61/2001	—	—	

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Alagoas (2000), Bahia (2002), Ceará (1993), Maranhão (2013), Paraíba (2003), Pernambuco (1998), Piauí (2006), Rio Grande do Norte (2006), Sergipe (2001).

Os estados da Região Nordeste, conforme expõe o Quadro 2, em relação ao cargo, formação e ingresso na carreira apresentam a seguinte configuração. No PCCR de Alagoas (2000) e também no da Bahia (2002), identificamos o cargo denominado “Professor Especialista em Educação Especial”, para o ocupante deste cargo se exige, na rede de ensino estadual de Alagoas, graduação em Licenciatura Plena para atuação nos diferentes níveis e modalidades de ensino, tratando-se da atuação na Educação Especial será exigido curso de especialização na área. No caso do PCCR da Bahia (2002), a formação para o referido cargo deverá ser em curso de licenciatura em Educação Especial ou em uma de

suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para os anos iniciais do ensino fundamental ou complementação dos estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior a licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Ainda sobre esses indicadores notamos que no PCCR dos estados de Pernambuco (1998) e Maranhão (2013) a denominação do cargo é “Professor I, II e III” e “Professor I”. Sobre a formação para o cargo o PCCR da rede de ensino estadual do Maranhão (2013) prevê Licenciatura Plena na área da matriz curricular. Em Pernambuco (1998) formação em Nível Médio e/ou Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Magistério, para atuação no Ensino Fundamental nos anos iniciais do ensino fundamental e educação de Jovens e Adultos e, no caso dos professores de Educação Especial, com curso de especialização na área.

Também foi possível verificar que alguns PCCR dos estados da região Nordeste não especificam o cargo e a formação para atuação na Educação Especial, quais sejam: Ceará (1993), Paraíba (2003), Piauí (2006), Rio Grande do Norte (2006), Sergipe (2001). Nesses casos, há indícios de um perfil de docente que poderá atuar na educação básica e em suas diferentes modalidades de ensino.

Sobre a forma de ingresso no serviço público, em todos os PCCR dos estados da região Nordeste, verificamos que consta admissão por concurso público de provas e títulos.

A região Centro-Oeste (Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal) também apresentam leis que estruturam as carreiras do Magistério. Vejamos no Quadro 3 como os docentes da Educação Especial estão contemplados nos PCCR dos estados dessa região nos quesitos: cargo, formação e ingresso.

Quadro 3 – Região Centro-Oeste: Cargo, Formação e Ingresso na Carreira dos professores da Educação Especial (vigência-2019)

UF	PCCR	CARGO	FORMAÇÃO	INGRESSO
DF	Lei n. 5.105/2013	Art. 2º- III Professor de educação Básica	Art. 2º - X - habilitação específica, obtida em curso superior com licenciatura plena ou bacharelado com complementação pedagógica, nas seguintes áreas de atuação: anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Especial, Educação Infantil, 1º, 2º e 3º nível da Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Educação Profissional.	Concurso público de provas e títulos
GO	Lei n. 13.909/2001	—	—	
MT	Lei n. 50/1998	—	—	
MS	Lei n. 087/2000	—	—	

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Distrito Federal (2013), Goiás (2001), Mato Grosso (1998), Mato Grosso do Sul (2000).

No Quadro 3, ficou evidente que, sobre o cargo nos PCCR dos estados que compõem a Região Centro-Oeste, não há especificação para os que atuam na Educação Especial. Quanto à formação, apenas no PCCR do Distrito Federal (2013) a cita para a referida modalidade de ensino, sendo: professor de educação básica com habilitação específica, obtida em curso superior com licenciatura plena ou bacharelado com complementação pedagógica, na área de atuação do Ensino Especial.

Nos PCCR dos estados de Goiás (2001), Mato Grosso (1998) e Mato Grosso do Sul (2000) não especificam a formação para o ingresso na carreira nos cargos de professores da Educação Especial. Quanto ao concurso público de provas e títulos, o mesmo está previsto nos PCCR dos estados da região Centro-Oeste para o provimento de cargos e carreiras do Magistério público.

No Quadro 4, destacaremos os PCCR dos estados da região Sudeste. Vejamos então os indicadores: cargos, formação e ingresso para os docentes em estudo.

Quadro 4 – Região Sudeste: Cargo, Formação e Ingresso na Carreira dos professores da Educação Especial (vigência-2019)

UF	PCCR	CARGO	FORMAÇÃO	INGRESSO
ES	Lei n. 5.580/1998	Art. 12- I- Professor “A” – no âmbito da educação infantil (pré-escolar), Educação Especial e das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Há ausência no PCCR sobre as outras etapas da Educação Básica.	Art.17 I - Licenciatura plena em Pedagogia para as séries iniciais do ensino fundamental, Educação Infantil, Educação Especial, ou em curso de nível médio, na modalidade normal, no mínimo. §1º- Para atuação em classes de Educação Especial exigir-se-á curso específico na modalidade de ensino, conforme disposto em normas específicas.	Concurso público de provas e títulos
MG	Lei n. 13.909/2001	—	—	
RJ	Lei n. 1.614/1990	—	—	
SP	Lei n. 836/1997	—	—	

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Espírito Santo (1998), Minas Gerais (2001), Rio de Janeiro (1990) e São Paulo (1997).

Nos PCCR dos estados da região Sudeste, identificamos cargo na rede de ensino estadual do Espírito Santo (1998) que menciona a atuação docente na Educação Especial, trata-se do cargo de “Professor A” – aquele cuja atuação se dá no âmbito da educação infantil (pré-escolar), Educação Especial e das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Para este cargo a formação é: curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, curso de nível médio e curso com formação específica para atuar em classe especial.

Nos PCCR de Minas Gerais (2001), Rio de Janeiro (1990) e São Paulo (1997) não há especificação de cargo para atuação docente na Educação Especial, tampouco indica formação específica para aqueles que atuam na referida modalidade de ensino. Quanto à forma de provimento para os cargos no magistério, se admite concurso público de provas e títulos em todos os PCCR analisados da região Sudeste.

No Quadro 5, estão presentes os PCCR dos estados da região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul).

Quadro 5 – Região Sul: Cargo, Formação e Ingresso na Carreira dos professores da Educação Especial (vigência-2019)

UF	PCCR	CARGO	FORMAÇÃO	INGRESSO
SC	Lei n. 1.139/1992	Art.16 Professor – Área – V/ Educação Especial	Anexo II- Curso superior de graduação em Pedagogia ou Curso Superior de Graduação e Licenciatura correspondente às áreas de conhecimento específicas do currículo	Concurso público de provas ou de provas e títulos
PR	Lei n. 103/2004	—	—	
RS	Lei n. 6.672/1974	—	—	

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Paraná (2004), Santa Catarina (1992), Rio Grande do Sul (1974).

Nos PCCR dos estados da região Sul, apenas o estado de Santa Catarina contempla em seu PCCR (2015) cargo específico para docente da Educação Especial, qual seja: Professor da área 5 que corresponde a Educação Especial. Para tanto, a formação deste cargo também está descrita no PCCR de Santa Catarina, o qual prevê curso superior de graduação em Pedagogia ou curso superior de graduação e licenciatura. Nos demais PCCR dos estados da região (Paraná (2004) e Rio Grande do Sul (1974), não há especificação para cargo e formação daqueles que atuam na Educação Especial. Quanto ao ingresso na carreira docente, as três redes de ensinos estaduais da região Sul apresentam concurso público de provas ou de provas e títulos em seus respectivos PCCR.

Conforme apresentamos nos Quadros de 1 a 5, os PCCR dos estados brasileiros foram analisados a partir de três indicadores que fazem parte da estrutura da carreira e, portanto, contribuem para a verificação de aspectos relacionados ao trabalho e valorização docente.

Dos quadros das regiões do Brasil foi possível depreender que 17 (dezessete) redes de ensinos estaduais não mencionam cargo e formação específicos para docentes da educação especial, são eles: Amapá (2005), Amazonas (2013), Pará (2010), Tocantins (2014), Ceará (1993), Piauí (2006), Paraíba (2003), Rio Grande do Norte (2006), Sergipe (2001), Goiás (2001), Mato Grosso (1998), Mato Grosso do Sul (2000), Minas Gerais (2001), Rio de Janeiro (1990), São Paulo (1997), Paraná (2004) e Rio Grande do Sul (1974).

Como citado anteriormente, as políticas que orientam a carreira docente no Brasil na contemporaneidade apresentam os discursos que orientam as ações que legitimam as

relações de trabalho e profissão. É fato, que inúmeros documentos oficiais no Brasil como a Constituição Federal de 1988, a Lei n. 11.494/2007 do FUNDEB, a Lei n. 11.738/2008 do PSPN, a Resolução CNE/CEB n. 2/2009 sinalizam avanços e desafios ainda postos em nosso país no que se refere à carreira docente. O que requer luta permanente dos trabalhadores em educação para efetivação do assegurado em lei e busca de outras conquistas.

Então, reconhecendo que o cargo e formação para o ingresso no serviço público se configuram como elementos que podem impulsionar os avanços na carreira dos docentes reconhecido em instrumentos legais, o que justificaria a ausência de cargos e formação para docentes da Educação Especial em dezessete PCCR das redes de ensino estaduais estudadas?

Evangelista e Shiroma (2015) argumentam sobre a importância de os documentos das políticas educacionais serem entendidos como pistas onde se pode perceber as estratégias do projeto hegemônico capitalista e qual o papel que esse projeto ocupa na esfera estatal. A ausência de regulamentação nos PCCR dos estados acima citados no que se refere ao estabelecimento de formação e cargos específicos para atuação docente na Educação Especial, nos leva a pensar como parte de um movimento que corrobora para o desmonte dos direitos sociais, fragilizando a classe trabalhadora nos mais diversos aspectos de sua vida social e, sobretudo, no âmbito da carreira docente.

No que consiste, a não identificação do cargo nos PCCR mencionados anteriormente, inferimos que o executivo estatal, enquanto instância mantenedora, administradora das políticas públicas acaba delegando, em alguns casos, para o edital do concurso público, que são leis transitórias, a responsabilidade de parametrizar a formação para os cargos no serviço público, fica também ao interesse do governo que vai implementar aquele concurso, e isso é ruim, porque quando a formação para tal cargo está de maneira explícita numa lei, ela automaticamente, gera também responsabilidade para o poder público de oferecer a formação adequada a cada cargo.

Nesse caso, quando isso não acontece, os planos de carreira ficam omissos de uma especificidade que é fundamental para a carreira do professor, para o ingresso e para o trabalho que vai desenvolver. O docente da Educação Especial não pode ter uma formação generalista, já que se tem diretrizes que estabelecem as especificidades dessa atuação. Esse fato não pode ficar a cargo de editais, visto que, os editais são transitórios, tem data de validade. Não contempla a mesma força de um plano de carreira ou estatuto do magistério.

Os demais PCCR analisados na presente pesquisa mencionam cargo específico para os docentes da Educação Especial. Esse conjunto de Planos pode ser analisado a partir de três grupos: 1) Professor da Educação Especial ou Professor do AEE; 2) Professor da Educação Básica ou Anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil e; 3) Professor de Libras, Professor Braille e Cuidador; conforme exemplificamos a seguir.

1. Professor da Educação Especial ou Professor do Atendimento Educacional Especializado: esta denominação de cargo foi verificada nos PCCR de 5 (cinco) estados da federação brasileira, são eles: Acre (1999), Alagoas (2000), Bahia (2002), Maranhão (2013) e Santa Catarina (1992).

Conforme discutido na seção anterior deste relatório de pesquisa, a Resolução do CNE/CEB n. 02/2001 e a política da Educação Especial na perspectiva inclusiva discriminam como professor do atendimento educacional especializado aquele que atua em diferentes áreas. Nesses termos requer, então, diferentes habilidades e conhecimentos para atuação laboral junto ao aluno com deficiência ou altas habilidades/superdotação.

Diante disso, embora os cinco (5) PCCR contemplem cargos específicos para atuação docente na modalidade de Educação Especial, do ponto de vista do trabalho docente frente às diferentes deficiências atendidas nessa modalidade tal configuração de cargo ainda não é a ideal.

Pois como enfatizado anteriormente nas análises de Vaz (2017), no que concerne a atuação docente na Educação Especial estabelecidas nas diretrizes da Resolução n. 4/2009/CNE/CEB que atende às determinações da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL,2008), esse profissional recebe inúmeras atribuições, se configurando como função de professor multifuncional, habilitado para ensinar técnicas e desenvolver habilidades nos alunos com necessidades especiais centrado nas salas de recursos multifuncionais em articulação com a sala de aula regular.

2. Professor da Educação Básica ou Anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil: neste grupo estão presentes 3 (três) PCCR, trata-se da rede de ensino estadual de ensino do Espírito Santo (1998), Distrito Federal (2013) e Pernambuco (1998). Como demonstra os referidos PCCR, nesse grupo os docentes da Educação Especial estão mencionados no conjunto de profissionais que atuam na Educação Básica distribuídos no Ensino Fundamental ou Educação Infantil.

Essa constatação nos leva a inferir que os cargos para a Educação Especial se apresentam em menor destaque e sem prestigiar, também, as etapas mais elevadas da

Educação Básica. Visto que a Educação Básica abrange as etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e as modalidades Educação de Jovens e Adultos, Ensino Profissional, Educação Especial e Educação Indígena, é fundamental que os docentes da Educação Especial tivessem representação em todas as etapas da educação Básica. Pois, os PCCR dos estados brasileiros são leis majoritárias de atenção às carreiras do magistério, por isso, devem especificar claramente, não somente, mais também, os cargos para atuação em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Dessa forma, parte-se da compreensão de que o trabalho docente na modalidade Educação Especial transita entre o “específico e o indissociável na relação entre educação Especial e Educação Básica” (MENDES *et al* 2019, p. 12). Sendo assim, os PCCR em estudo precisam ser revistos no sentido de atender às especificidades de cada cargo para a modalidade Educação Especial sem dissociar de um nível de ensino abrangente como a Educação Básica.

3. Professor de Libras, Professor Braille e Cuidador: neste grupo estão presentes 3 (três) PCCR, eles são das redes de ensino estaduais das seguintes unidades da federação: Acre (1999), Rondônia (2012) Roraima (2013). Da análise dos referidos PCCR podemos inferir que os cargos para a Educação Especial se configuram como cargos técnicos de nível médio, são os casos de Rondônia (2012) e Roraima (2013), nos quais os cargos citados fazem parte da categoria técnico educacional. Já no caso do PCCR do Acre (1999), exige-se formação mínima em nível superior e outras formações específicas exigidas em lei federal.

Dessa forma, há evidências de que os cargos para a Educação Especial seguem a categoria técnica, pois como analisado anteriormente, a Resolução n. 4/2009-CNE/CEB, que dispõe sobre as diretrizes operacionais da Educação Especial de acordo com as atribuições para os docentes dessa modalidade de ensino, apresentam características de técnico ou de gestor da sua própria atuação nas atividades profissionais (VAZ, 2017). De outra forma, mesmos com destaque para a formação em nível superior como é o caso do PCCR do Estado do Acre (1999) a formação se apresenta também com caráter técnico seguindo o mesmo critério que a referida resolução confere, por mais que o referido PCCR seja anterior a resolução, o que se observa, é a continuidade dos elementos que constituem as políticas de carreira dentro de um cenário de desvalorização.

Esse grupo de análise também, destaca a presença de cuidador educacional, como vistos nos PCCR dos estados de Rondônia (2012) e Roraima (2013), cabe aqui tecemos

considerações à cerca desse profissional, pois considera-se uma necessidade a presença dos mesmo nas escolas no sentido de apoiar o trabalho dos docentes, tanto do AEE, quanto da sala regular.

Assim, do ponto de vista das leis trabalhistas a função de cuidador educacional não se encontra prescrita, o que encontramos na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO,2010) foi a especificidade de cuidador de crianças, jovens, adultos e idosos destinados aos serviços de higiene, alimentação e locomoção. Entretanto, localizamos o projeto de Lei do Senado Federal n. 228/2014, com uma proposta de alterar o artigo 58 da Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para, quando necessário, assegurar ao educando com deficiência a assistência de cuidador nas escolas. Dito isso, o referido projeto de lei define as funções de cuidador educacional, com as seguintes definições:

Art. 58. [...]

§ 4º Ao educando com deficiência será assegurada a assistência de cuidador, nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados, quando necessário para promover seu atendimento educacional na rede regular de ensino.

§ 5º A ocupação de cuidador escolar caracteriza-se pelo serviço de auxílio prestado, no âmbito de instituição de ensino, a educandos com deficiência, considerada assim, qualquer limitação, ainda que temporária, que os impeça de realizar tarefas básicas da vida diária.

§ 6º O cuidador escolar deverá ter como formação mínima curso técnico de nível médio em enfermagem ou em cuidados.

§ 7º O piso salarial dos cuidadores escolares é fixado em setenta por cento do piso salarial nacional dos profissionais do magistério público da educação básica, para a jornada de quarenta horas semanais. (BRASÍLIA, 2014)

Nessa direção, em 2016 o Senado Federal aprovou outro projeto de Lei n. 278/2016 que dispõe também, sobre o apoio escolar aos alunos com deficiência. Este documento propõe alterar a LBI n. 13.146/2015, ampliando a obrigatoriedade de serviços de apoio escolar de forma mais ampla para as instituições da rede de ensino pública e privada.

De outro modo, nas políticas educacionais de inclusão, o profissional que identificamos como cuidador educacional apresenta diferentes denominações, quais sejam: monitor ou cuidador de alunos com necessidade de apoio, constando na Política nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva de 2008; profissionais da Educação Especial (RESOLUÇÃO n. 04/2009); acompanhante especializado (LEI n. 12. 764/2012); profissional de apoio escolar (LEI n. 13.146/2015-Lei Brasileira de Inclusão). Em síntese, esses documentos indicam que os sistemas de ensino devem organizar a Educação Especial disponibilizando as funções de cuidadores aos alunos com necessidades de apoio nas

atividades de higiene, alimentação, locomoção, como também, em outras atividades do cotidiano escolar que demandem o auxílio do cuidador.

Entretanto, o trabalho do cuidador educacional não substitui o trabalho do professor do AEE ou do ensino regular, sendo suas funções restritas a apenas as atividades citadas anteriormente (CONAE, 2014). Por isso, considera-se urgente a estruturação e legalização das funções e cargos desse profissional, devido a sua importância para o processo de inclusão escolar no apoio constante aos alunos da Educação especial.

Quanto aos PCCR que mencionam a formação específica para os docentes da Educação Especial os mesmos podem ser analisados a partir de dois grupos: a) Formação em Nível Superior com especialização ou complementação na área da Educação Especial e; b) Formação em nível magistério com capacitação em Educação Especial, conforme detalhamos a seguir:

a) Formação em Nível Superior com especialização ou complementação na área da Educação Especial: neste grupo estão os PCCR dos Estados do Acre (1999), Roraima (2013), Alagoas (2000), Bahia (2002), Maranhão (2013), Pernambuco (1998), Distrito Federal (2013), Espírito Santo (1998) e Santa Catarina (1992), ou seja, nove (9) redes de ensino públicas estaduais brasileiras.

Nos achados desse grupo podemos considerar um avanço o docente que atua na Educação Especial possuir formação em nível superior e especialização ou complementação em qualquer área da Educação Especial, pois possibilita aos docentes da Educação Especial melhor compreensão das diversas áreas do conhecimento para então aplicar os conhecimentos que são próprios da Educação Especial. De outra forma, ainda se caracteriza como formação generalista, pois sobrecarrega o trabalho docente, visto que, subentende-se que esse profissional tem a responsabilidade sobre o domínio de todos os conteúdos curriculares para então atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nessa direção, Antunes e Alves (2004, p. 339) analisam a reestruturação produtiva no século XXI, enfatizando que o mundo do trabalho na atualidade, descarta “trabalhadores herdeiros da cultura fordista, fortemente especializados que são substituídos pelo trabalhador polivalente e multifuncional”. Nesse sentido, a polivalência no trabalho docente na Educação Especial segue a mesma tendência.

b) Formação em nível magistério com capacitação em Educação Especial: neste grupo estão os PCCR dos Estados de Rondônia (2012) e Roraima (2013), ou seja, dois (2)

estados da federação brasileira. Nos achados desse grupo destacamos a formação de nível magistério com capacitação em educação especial. Se faz necessário destacar que desde a LDBEN 9.394/1996 no Art. 59, Inciso III, admite que para atuar na Educação Especial os professores devem possuir “especialização adequada em nível médio e superior para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração” dos educandos público alvo dessa modalidade educacional (BRASIL, 1996, p. 25). Da mesma forma, o Art. 62 trata que para o ingresso na carreira a partir de formação mínima em nível superior em curso de licenciatura plena, só faz uma exceção para o ingresso na educação infantil e nas primeiras etapas do ensino fundamental que ainda admite a atuação de profissionais a nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Assim podemos dizer que a própria legislação acolhe, ainda, a formação em nível médio magistério. No entanto, vale ressaltar que a atuação do professor da Educação Especial não se restringe ao campo de habilitação do magistério (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental), ao contrário, enquanto modalidade de ensino a Educação Especial se dá de maneira transversal em todos os níveis e etapas da educação escolar. Dito isso, reforçamos a necessidade de os PCCR buscarem regulamentar a formação em nível superior do quadro docente efetivo de suas respectivas redes de ensino, na perspectiva de construção da valorização do magistério e melhor condição de trabalho.

Quanto ao termo “capacitação” ainda presente na nomenclatura dos cargos nos PCCR em questão é possível dizer que esse termo segue uma dimensão técnica que inclui “conceitos de formação técnica, ensino técnico profissional, qualificação de mão-de-obra, profissionalização, polivalência, politecnicidade, dentre outros, [...] atendendo a lógica de mercado” (FONSECA, 2006, p. 212).

Nessa perspectiva, não possibilita aos docentes da Educação Especial a compreensão do que venha ser um planejamento com intervenções individualizadas e coletivas para seus alunos, bem como, de recorrer a recursos pedagógicos complementares ou suplementares, levando em conta as características intelectuais, nível de comunicação e linguagem, a flexibilidade cognitiva e comportamental e o nível de desenvolvimento social dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Portanto, não contempla a complexidade que é trabalhar com alunos público alvo da Educação Especial.

No que confere à forma de ingresso no serviço público, os PCCR das redes de ensino estaduais do Brasil na sua totalidade já cumprem as determinações da legislação

(Art. 37, II da Constituição Federal de 1988) de contratar os seus funcionários via concurso público, com regime jurídico estatutário, regido por lei, seja da União, Estados ou Municípios. Dentro desse regime jurídico se admite a “estabilidade do servidor público após três anos de efetivo exercício. E também possibilidade de perda do cargo previstas na Constituição Federal” (DUTRA JR *et al* 2000, p. 30). Portanto, como assinala Gurgel e Sousa Junior (2017), o concurso público já é uma realidade como forma de ingresso no quadro efetivo do serviço público no Brasil.

Dando continuidade ao estudo destacaremos a subseção 4.2 que apresenta os quadros de 6 a 9 contemplando as vantagens pecuniárias contidas nos PCCR dos Estados do Brasil, destinadas aos professores da Educação Especial.

4.2 VANTAGENS PECUNIÁRIAS

Essa subseção tem a finalidade de identificar e analisar um aspecto da remuneração docente. Trata-se das vantagens pecuniárias, porventura, destinadas aos docentes que atuam na Educação Especial. Dessa forma, se faz necessário retomarmos ao conceito de remuneração como um elemento que compõe a totalidade dos aspectos que envolvem os salários destinados aos funcionários públicos, nesse caso, dos professores do magistério público da Educação Básica.

Assim, segundo Dutra Junior *et al* (2000) definem a remuneração como, “[...] o vencimento do cargo efetivo acrescido das vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei. No conceito tradicional, distingue-se de vencimento pela inclusão dos acréscimos pecuniários percebidos pelo servidor”. (DUTRA JÚNIOR *et al*, 2000, p. 215).

Nas definições de Pereira (2010), também vale acentuar:

Relação ao serviço público, há uma ambiguidade na utilização das expressões remuneração e vencimentos e muitos as enxergam como sinônimos. Porém, em regra, o termo vencimentos é utilizado para designar a soma do vencimento básico com o valor global das vantagens permanentes e gerais, ao passo que remuneração apresenta-se como a totalidade das espécies possíveis do pagamento devido ao servidor público (PEREIRA, 2010, p. 02).

Além dessas definições, Camargo *et al* (2009), acrescentam que “a remuneração é composta pelos vencimentos do cargo, acrescida de vantagens pecuniárias permanentes

estabelecidas em lei, [...], o vencimento básico mais as vantagens temporais, as gratificações, o auxílio transporte, etc.”. (CAMARGO *et al*, 2009, p. 342).

Dessa forma, as definições apresentam elementos comuns e outros contraditórios na forma de caracterizar a remuneração de cargos públicos. Assim, como aspectos comuns, identificamos que a remuneração composta pela totalidade dos valores devidos aos funcionários pelo serviço prestado é regida por lei. Quanto aos pontos dúbios, acontece quando a denominada remuneração é utilizada para representar a mesma coisa que vencimentos ou dois elementos distintos. Essa constatação foi identificada nos planos pesquisados.

Então, com a devida compreensão de que a remuneração representa, o vencimento básico, as vantagens pecuniárias, na forma das gratificações permanentes ou temporárias que compõe os recebíveis mensais dos professores em geral e, em especial, aquele foco desse estudo, como mostraremos a seguir. Dessa forma, utilizaremos apenas parte da remuneração para as análises nos PCCR, nesse caso as vantagens pecuniárias destinadas aos docentes da Educação Especial.

Sobre o tipo de vantagens recebidas pelos docentes, Nascimento *et al* (2017) apresentam dois tipos, das quais identificam como as de natureza global e outras condicionadas. Então, “as globais são pagas a todos os servidores públicos sem necessitar de uma situação específica [...]. Já as vantagens condicionadas são aquelas pagas a alguns docentes que estão em situação específica”. (NASCIMENTO *et al*, 2017, p. 238)

Dessa forma, a gratificação relativa aos professores da Educação Especial está atrelada às vantagens condicionadas, devido ao trabalho específico com alunos com necessidades especiais. Assim, segue as análises a partir dos elementos citados anteriormente e os percentuais devido a referida vantagem nos PCCR do Brasil.

Quadro 6 – Região Norte: Vantagens pecuniárias para professores da Educação Especial previstas nos PCCR (vigência-2019)

UF	PCCR	VANTAGEM PECUNIÁRIA	DESCRIPTOR	PERCENTUAL/VALOR
AC	Lei n. 67/1999	Gratificação pelo exercício do magistério com alunos especiais	Art.18/c. Pelo exercício de docência com alunos portadores de necessidades especiais.	De 5% a 15%
AP	Lei n. 0949/2005	Art. 37 II Gratificação de Ensino Especial	Art. 37/II- Devida aos professores e pedagogos do quadro Permanente de pessoal do Estado que desempenham suas funções em regência de classe e atendimento pedagógico exclusivamente aos portadores de necessidades especiais nos centros especializados ou nas unidades de ensino da secretaria de Estado da Educação ou conveniadas.	Art. 37 / II – 10% sobre o vencimento básico
AM	Lei n. 3951/2013	_____	_____	_____
PA	Lei n. 7.442/2010	Art. 32- Gratificação do Magistério	Art. 32. Parágrafo único. A gratificação de que trata o caput desse artigo será paga no percentual de 50% para o professor da Educação Especial.	Art. 32. Parágrafo único. 50% (sobre o vencimento base)
RO	Lei n. 680/2012.	Art. 77- II- a) Gratificação de atividade docente;	Art. 77- II- Concedida aos professores pelo efetivo exercício da docência no Ensino Fundamental ao Ensino Médio, desde que cumpram as jornadas de trabalho estabelecidas no art. 74 desta Lei, incluindo os profissionais que atuam nas Salas de Recursos;	Anexo IV- R\$= 280,00
		Art. 77- II- f) Gratificação de Ensino Especial	Art. 77- II- Concedida aos professores, preferencialmente, com formação na área, pelo exercício da docência em salas de Ensino Especial, desde que devidamente comprovada a sua lotação nestas salas.	Art.77 - II- f) 20% (sobre o vencimento)
		Art. 77-II h) gratificação de professor Bilíngue-LIBRAS	Art. 77-II Concedida aos professores do 1º ao 5º ano do E.F, desde que devidamente habilitados e aptos ao exercício simultâneo de docente e interprete bilíngue-LIBRAS, e aos professores que atuam do 6º ao 9º ano do E.F e no Ensino Médio nas Salas Bilíngues, de acordo com o Decreto Federal n. 5.626/2005, desde que ministre no mínimo 03 (três) disciplinas, condicionadas à existência [...] de alunos com deficiência auditiva	Art. 77-II R\$= 400,00
RR	Lei nº 892/2013	Anexo IX Gratificação por Incentivo à Docência pelo Atendimento Educacional Especializado (GIDAE)	Anexo IX Concedida aos docentes qualificados a prestar atendimento aos estudantes com deficiência na sala de recursos multifuncionais.	Art. 34 R\$ 732,00 (corresponde ao mesmo valor da GID).

TO	Lei nº 2859/2014	—	—	—
----	---------------------	---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Acre (1999); Amapá (2005); Amazonas (2013); Pará (2010); Rondônia (2012); Roraima (2013); Tocantins (2014).

O Quadro 6 apresenta as vantagens pecuniárias destinadas ao professor da Educação Especial nos PCCR dos Estados da Região Norte. Destacamos os PCCR que contemplam os referidos elementos que compõe a remuneração, sendo eles: o Acre (1999) determina gratificação pelo exercício do magistério com alunos especiais, a variação percentual vai de 5% a 15%. O Amapá (2005) determina 10% sobre o vencimento básico como vantagem pecuniária para o professor que atua na educação especial. No Pará (2010), a denominação de gratificação do Magistério estabelece 50% sobre o vencimento básico. Em Rondônia (2012), o docente da Educação Especial recebe duas vantagens, as quais são: gratificação de atividade docente no valor fixo de R\$ 280,00, gratificação de Ensino Especial com percentual de 20% sobre o vencimento básico e gratificação de professor Bilíngue-LIBRAS no valor de R\$= 400,00 (Quatrocentos Reais). Já em Roraima (2013), Gratificação por Incentivo à Docência pelo Atendimento Educacional Especializado (GIDAE) é de R\$732,00 que corresponde ao mesmo valor destinado a gratificação de incentivo à docência (GID)¹⁶, se faz necessário destacar, que o valor fixado de gratificação para os docentes da Educação Especial no PCCR de Roraima(2013), terá reajuste automático e com o mesmo índice aplicado aos reajustes dos vencimentos da carreira de magistério da educação Básica e da carreira de Magistério da Educação Indígena, seguindo critérios da GID (RORAIMA,2013). Os PCCR do Amazonas (2013) e Tocantins (2014) não contemplam a referida vantagem.

No Quadro 7 serão apresentadas as vantagens pecuniárias para professores da Educação Especial dos estados da região Nordeste (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe). Destacando a Lei do PCCR, as vantagens com os descritores e os percentuais devidos de cada PCCR.

¹⁶ A GID tem reajuste automático e com o mesmo índice aplicado ao reajuste dos vencimentos da carreira de magistério da Educação Básica e da carreira do Magistério da Educação Básica Indígena (RORAIMA, 2013).

Quadro 7 – Região Nordeste: Vantagens pecuniárias para professores da Educação Especial previstas nos PCCR (vigência-2019)

UF	PCCR	VANTAGEM PECUNIÁRIA	DESCRIPTOR	PERCENTUAL/ VALOR
AL	Lei n. 6.197/2000	Art. 23- II- Gratificação de função	Art. 23- II- b) Por exercício em Classe Especial	Art.23- Parágrafo único. As gratificações instituídas nesse artigo terão seus valores e condições de aferimento estabelecidos em Lei ¹⁷
BA	Lei n. 8.261/2002	Art. 64- Gratificação Especial	Art. 64- Devida aos professores do Magistério Público estadual do ensino Fundamental e Médio, portadores de habilitação específica decorrente de curso [...] de 360 horas/aula, receberão gratificação, enquanto estiverem na regência de classe com alunos com necessidades especiais.	Art. 64- 20% sobre o vencimento base
CE	Lei n. 12.066/1993	Art. 6º- ¹⁸ Gratificação à Professores de Pessoas com Deficiência	Art. 6º- Devida a professores de pessoas com deficiência.	Art. 6º- 20% sobre o vencimento base.
MA	Lei n. 9.860/2013	Art. 34- Gratificação de atividade de Magistério	Art. 34- II- Devida aos ocupantes dos cargos: Professor I, Professor II, Professor III, Especialista em Educação I e Especialista em Educação II que estejam desenvolvendo atividades de educação especial	Art. 34- II- 104% sobre o vencimento básico
		Art. 40- Gratificação por atividade em Educação Especial	Art. 40- Devida aos servidores integrantes do subgrupo Magistério da Educação Básica que atuam no atendimento a alunos de classes especiais, em salas de recursos multifuncionais, exclusivamente nos centros de Ensino de Educação Especial e no Núcleo de educação Especial da rede estadual de ensino.	Art. 40 - Parágrafo único- 30% sobre o vencimento do cargo de servidor.
PB	Lei n. 7419/2003	—	—	—
PE	Lei n. 11.559/1998	—	—	—
PI	Lei n. 71/2006	Art. 72 – III- Gratificação de Educação Especial	Art. 75- Devida aos professores efetivamente lotados em classes especiais, salas de apoio pedagógico específico e salas de recursos nos Centros Integrados e nas unidades escolares da rede básica	(Não especifica o percentual da gratificação)
RN	Lei n. 322/2006	—	—	—
SE	Lei n. 61/2001	—	—	—

Fonte: Elaborado pela autora com base em Alagoas (2000), Bahia (2002), Ceará (1993), Maranhão (2013), Paraíba (2003), Pernambuco (1998), Piauí (2006), Rio Grande do Norte (2006), Sergipe (2001).

O Quadro 7 apresenta os PCCR dos estados da região Nordeste com as informações do referido quesito. Assim, os PCCR que indicam vantagens pecuniárias para a Educação Especial são os seguintes: no PCCR de Alagoas (2000) a referida vantagem se denomina de

¹⁷ Não encontramos a Lei que se refere ao item.

¹⁸ Redação da Lei Complementar n. 14.431/2009

gratificação de função, porém, não especifica o valor da gratificação nesse PCCR. O PCCR da Bahia (2002) especifica a gratificação de Gratificação Especial com percentual de 20% sobre o vencimento básico. No PCCR do Ceará (2009) a gratificação se denomina de Gratificação à Professores de Pessoas com Deficiência com percentual de 20% sobre o vencimento base. No PCCR do Maranhão (2013), constam dois tipos de vantagem, a Gratificação de atividade de Magistério com percentual de 104% e gratificação por atividade em Educação Especial tem percentual de 30%, ambos incidentes sobre o vencimento básico. O PCCR do Piauí (2006) identifica gratificação de Educação Especial, porém, não especifica o percentual da gratificação. E nos PCCR da Paraíba (2003), Pernambuco (1998), Rio Grande do Norte (2006), Sergipe (2001), não encontramos indício de vantagem pecuniária para Educação Especial.

O Quadro 8 destaca as vantagens pecuniárias contidas nos PCCR da região Centro-Oeste (Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul). Cada PCCR determina o percentual de vantagem pecuniária, como também, a inexistência das devidas vantagens deixa velada as irresponsabilidades dos governantes.

Quadro 8 – Região Centro-Oeste: Vantagens pecuniárias para professores da Educação Especial previstas nos PCCR (vigência-2019)

UF	PCCR	VANTAGEM PECUNIÁRIA	DESCRITOR	PERCENTUAL/ VALOR
DF	Lei n. 5.105/2013	Art. 17- IV- Gratificação de atividade de Ensino Especial-GAEE	Art. 20- I- Professores que atendam exclusivamente a alunos portadores de necessidades educativas ou em situação de risco e vulnerabilidade, []; II- professores em exercício de regência nas unidades escolares de ensino regular que atuem nas modalidades especializadas de atendimento em Classes Especiais, Salas de Recurso e de apoio à Aprendizagem e nas equipes especializadas de apoio à aprendizagem; III- professores que atendam adolescentes e adultos com restrição e privação de liberdade em unidades socioeducativas, [].	Art. 17- IV- 15% do vencimento básico do padrão 1 da etapa em que o servidor esteja posicionado
GO	Lei n. 13.909/2001	—	—	—
MT	Lei n. 50/1998	—	—	—
MS	Lei n. 087/2000	—	—	—

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Distrito Federal (2013), Goiás (2001), Mato Grosso (1998), Mato Grosso do Sul (2000).

O Quadro 8 descreve a situação das vantagens pecuniárias estabelecidas aos professores da Educação Especial nos PCCR dos Estados da região Centro-Oeste, vejamos: no PCCR do Distrito Federal (2013) existe a gratificação de atividade de Ensino Especial-GAEE com percentual de 15% do vencimento básico. Já nos PCCR de Goiás (2001), Mato Grosso (1998) e Mato Grosso do Sul (2000) não encontramos indícios de vantagens para o professor da Educação Especial.

O Quadro 9 também destaca as vantagens pecuniárias devidas aos docentes da Educação Especial contidas nos PCCR dos Estados da região Sul.

Quadro 9 – Região Sul: Vantagens pecuniárias para professores da Educação Especial previstas nos PCCR (vigência-2019)

UF	PCCR	VANTAGEM PECUNIÁRIA	DESCRITOR	PERCENTUAL/ VALOR
PR	Lei n. 103/2004	Art. 27 – II- Professor da Educação Especial	Art. 27 – II- Devida ao professor com habilitação específica na área da Educação Especial, quando no exercício de docência e atendimento pedagógico especializado aos alunos com necessidades especiais.	Art. 27 – II- 50% sobre o valor correspondente ao nível e à Classe em que se encontra na carreira.
SC	Lei n. 1.139/ 1992	Art. 10- Gratificação de incentivo à docência	Art. 10- Para professores titulares dos cargos de Professor lotados na Fundação Catarinense de Educação Especial e em exercício nas instituições de educação especial conveniadas com a Fundação Catarinense de Educação Especial, nas funções de Diretor, Orientador pedagógico e Secretário.	Art. 10- 40% do vencimento básico
RS	Lei n. 6.672/1974	Art. 70- I- d) Gratificação por membro do Magistério	Art. 70 – d) Pelo exercício em escola ou classe de alunos excepcionais.	Art. 1º- 50% do vencimento básico (Redação dada pela Lei n. 7094/1977)

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Paraná (2004), Santa Catarina (1992), Rio Grande do Sul (1974).

Da mesma forma, o quadro 9 expõe a situação em relação as vantagens pecuniárias para a Educação Especial nos PCCR dos estados da região Sul. Assim, o PCCR do Paraná (2004), a gratificação não se define com nomenclatura, já se descreve, como devida ao professor com habilitação específica na área da Educação Especial, quando no exercício de docência e atendimento pedagógico especializado aos alunos com necessidades especiais, com percentual de 50% sobre o valor correspondente ao nível e à classe em que se encontra na carreira. O PCCR de Santa Catarina (1992) nomeia a vantagem como gratificação de

incentivo à docência, para professores titulares dos cargos de professor lotados na Fundação Catarinense de Educação Especial e em exercício nas instituições de educação especial conveniadas com a Fundação Catarinense de Educação Especial, nas funções de Diretor, Orientador Pedagógico e Secretário, com percentual de 40% do vencimento básico. Já o PCCR do estado do Rio Grande do Sul a gratificação se dá pelo exercício em escola ou classe de alunos excepcionais com percentual de 50% sobre o vencimento básico.

De maneira geral, os PCCR no Brasil se apresentam extremamente diversos quanto às vantagens pecuniárias, porventura, devidas aos professores que trabalham, especificamente, com alunos da Educação Especial, visto que, considerando as especificidades de cada deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação necessitam para o seu desenvolvimento cognitivo, físico, social, emocional, é requerido um maior envolvimento de seus professores.

Dessa forma, apresentamos nos quadros de 6 a 9 os PCCR dos estados brasileiros com os indicadores que fazem parte da estrutura da carreira, no que confere as vantagens pecuniárias como parte da remuneração destacando-as como um elemento que também contribui para verificação de aspectos relacionados ao trabalho e valorização docente.

Primeiramente abordaremos os PCCR que não apresentam as vantagens, que porventura, são devidas aos docentes da Educação Especial. Nesse caso são 13 (treze) PCCR, conforme destacados a seguir: Amazonas (2013), Tocantins (2014), Paraíba (2003), Pernambuco (1998), Rio Grande do Norte (2006), Sergipe (2001), Goiás (2001), Mato Grosso (1998), Mato Grosso do Sul (2000), Espírito Santo (1998), Minas Gerais (2004), Rio de Janeiro (1990) e São Paulo (1997).

Assim, destacamos que os referidos PCCR desconsideram a função de docentes que atuam com alunos público alvo da Educação Especial, do ponto de vista das vantagens pecuniárias. Dessa forma, observou-se nos PCCR em estudo vantagens pecuniárias de forma geral e outras específicas de função. Quanto as vantagens de forma geral, estas são pagas aos docentes sem destacar a atuação específica, generalizando a atuação docente, como docente integrante da Educação Básica. No que se refere as vantagens pecuniárias específicas de função, encontramos gratificação por exercício em difícil acesso, por trabalho noturno, por exercer a função de diretor e vice-diretor, por atuar em coordenação pedagógica, dentre outras.

Por conseguinte, no caso de vantagens para o docente da Educação Especial, há um desprivilegio nesse quesito. Isso gera desvalorização docente, pois dentre outros benefícios

que o docente pode adquirir para a sua vida pessoal, pode também, fomentar a sua formação continuada, com isso fortalece o seu poder aquisitivo, como também, melhora os seus conhecimentos teóricos e práticos, e conseqüentemente, o seu desempenho profissional. Além disso, como os docentes podem desenvolver um sentimento de pertencer à profissão se não se sentem valorizados? (BARBOSA, 2011).

Conforme as prescrições dos PCCR que contemplam as referidas vantagens pecuniárias, que porventura, destinadas aos docentes das Educação Especial foram verificados 3 (três) grupos de análises:

1. Gratificação pelo exercício do Magistério com alunos com deficiência: com esta denominação de gratificação estão os PCCR dos estados do Acre (1999), Bahia (2002), Maranhão (2013), Pará (2010) e Rio Grande do Sul (1974). Dessa forma, nos achados desse grupo apenas 5 (cinco) PCCR contemplam gratificação pelo exercício do Magistério com alunos com deficiência. Trata-se de uma pequena amostra no contexto de 27 entes federados em diferentes contextos. Isso pode se configurar como elemento que corrobora para baixa atratividade na carreira devido aos baixos investimentos financeiros que estimulem os docentes a permanecerem na carreira.

Nessa direção, Dutra Júnior *et al* (2000, p. 117), relatam que os planos de carreira antes de 1997 quando foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) as “gratificações constituíram-se em mecanismos de compensação dos baixos salários e vencimentos, deixando de ser recompensa pelo exercício profissional em situações particulares”. Dessa forma, no contexto dos novos PCCR esperava-se que a valorização para o magistério tivesse maior destaque no sentido de garantir representação geral e específica do ponto de vista da remuneração para o conjunto dos docentes respeitando as suas especificidades de atuação profissional.

2. Gratificação pela docência na Educação Especial/classe especial ou AEE: neste grupo estão os PCCR dos estados Amapá (2005), Alagoas (2000), Ceará (1993), Distrito Federal (2013), Paraná (2004) e Rondônia (2012), que somam 6 (seis) PCCR com essa nomenclatura de gratificação. Nos achados desse grupo de PCCR podemos inferir que os mesmos se constituíram no novo cenário que se mensura a valorização do magistério público, mesmo que nessa conjuntura se observe perdas de direitos conquistados ao longo de décadas. É o caso da Resolução CNE/CEB n. 03/1997 que no seu Art. 6, Inciso III onde veta a incorporação de quaisquer gratificações por função no sistema de ensino aos

vencimentos e proventos de aposentadoria, entretanto, admite gratificações de natureza compensatória, se referindo as gratificações da Educação Especial (BRASIL, 1997).

Por gratificação de natureza compensatória, se define, dentre outras, as gratificações de Educação Especial devido “ao exercício da docência nessa modalidade de educação escolar, pois são distintas as condições do trabalho docente com educandos portadores de necessidades especiais” (DUTRA JUNIOR *et al* 2000, p. 121). A esse respeito, retornamos às definições da Resolução CNE/CEB n. 04/2009 que fixa as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, que no Artigo 4 esclarece quem são os alunos atendidos pela Educação Especial, conforme já discutido na seção três deste relatório de pesquisa.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 01).

Assim, “[...] ao contrário do que tradicionalmente acontece, a gratificação de Educação Especial deve ser prevista para esses diferentes tipos de atendimento especializado, e não apenas para classes ou escolas especiais” (DUTRA JUNIOR *et al* 2000, p. 121).

3. Gratificação de atividade docente na qual inclui os professores do AEE: neste grupo estão os PCCR dos estados do Maranhão (2013), Rondônia (2012) e Roraima (2013) constituindo 3 (três) PCCR para essa denominação de gratificação. Nesse sentido, identificamos que a gratificação abrange todos os docentes da Educação Básica que atuam diretamente com estudante atendido pela educação especial. Com efeito, docentes das turmas regulares e Educação Especial/AEE estão contemplados. Podemos dizer que essa denominação de vantagem pecuniária é um modelo bastante adequado uma vez que além do professor da Educação Especial o docente da turma regular também precisa dispor de recursos e vantagens para atuar junto ao aluno da Educação Especial, dada a sua especificidade.

Dessa forma, há pelo menos três grupos de características apresentadas pela Resolução CNE/CEB n. 04/2009/ Art. 2, onde define as especificidades dos alunos da Educação Especial e que por isso, requerem um dispêndio maior de seus professores em vários aspectos, sejam esses aspectos do ponto de vista da deficiência, como função complementar o trabalho docente no ensino regular ou suplementar “a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 01).

Assim, especificando o atendimento de um aluno surdo, pode-se dizer, que o mesmo aprende, principalmente, utilizando os recursos visuais, as imagens são fundamentais para o aprendizado dos surdos. O professor do AEE tem a responsabilidade de construir e adaptar para a LIBRAS os componentes curriculares de todas as disciplinas, da educação infantil ao ensino médio, etc.

De acordo com os apontamentos de Alvez *et al* (2010):

O AEE promove o acesso dos alunos com surdez ao conhecimento escolar em duas línguas: em Libras e em Língua Portuguesa, a participação ativa nas aulas e o desenvolvimento do seu potencial cognitivo, afetivo, social e linguístico, com os demais colegas da escola comum. A prática pedagógica do AEE parte dos contextos de aprendizagem definidos pelo professor da sala comum, que realizando pesquisas sobre o assunto a ser estudado e elabora um plano de trabalho envolvendo os conteúdos curriculares. O professor de AEE entra em contato com esse plano de trabalho para desenvolver as atividades complementares com os alunos com surdez. (ALVEZ *et al*, 2010, p.10).

Para Alvez *et al* (2010), o trabalho no AEE para os alunos com surdez envolve três momentos didáticos-pedagógicos distintos: “Atendimento Educacional Especializado em LIBRAS, Atendimento Educacional Especializado de LIBRAS e Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa”. (ALVEZ *et al*, 2010, p. 12),

Nessa direção, o aluno cego, que necessita explorar o mundo a sua volta pela audição e pelo tato necessita de recursos mais dispendiosos, pois os recursos de tecnologia assistiva, componentes eletrônicos, recursos de áudios são produtos industrializados que requerem recursos financeiros.

Do ponto de vista pedagógico, na alfabetização de uma criança com cegueira se observa “[...] um processo complexo e dinâmico que envolve capacidades, conhecimentos e atitudes em uma rede de interações afetivas, sociais, cognitivas, linguísticas e motoras” (DOMINGUES *et al* 2010, p. 51). Dessa forma, para alfabetizar uma criança com cegueira

o docente “precisa compreender como se dá o processo de construção do conhecimento por meio da experiência não visual e criar condições adequadas de acesso aos conteúdos escolares dentro e fora da sala de aula” (DOMINGUES *et al* 2010, p. 51).

Outros alunos, com síndromes, sejam com autismo ou com Down também, necessitam de inúmeros recursos pedagógicos diferenciados para favorecer o seu aprendizado, da mesma forma para as demais deficiências. Esses alunos estão classificados dentro das TGD, que se define como Transtornos Globais do Desenvolvimento. Belisário Filho e Cunha (2010) especificam que:

A partir das funções envolvidas no desenvolvimento, aponta perspectivas de abordagem, tanto clínicas quanto educacionais. O TGD não diz respeito apenas ao autismo. Sob essa classificação se descrevem diferentes transtornos que tem em comum as funções do desenvolvimento afetadas qualitativamente. São eles: Autismo; Síndrome de Rett; Transtorno ou Síndrome de Asperger; Transtorno Desintegrativo da infância; Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação. (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 13)

Na definição dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação se observa como aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer das áreas do conhecimento, sejam isoladas ou combinadas, quais sejam: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (BRASIL, 2008). Também necessitam de atendimento suplementar do AEE, isso significa dizer que a atuação do docente está para além das atividades no interior das escolas. Incentivar a aprendizagem de um aluno com altas habilidades pode onerar muito para o serviço público, por isso o descaso para com esses alunos.

No que confere ao Decreto Presidencial n. 7.611/2011, do ponto de vista do financiamento para à Educação Especial e o atendimento educacional especializado, determina que:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 1 – 2).

Foi necessária essa breve exposição para percebermos e justificar a importância de incentivos ao professor da Educação Especial e a necessidade de sua ampliação para o professor da rede regular que possui em sua turma aluno da modalidade educação especial. Primeiro expomos as evidências concretas da realidade do trabalho com alunos da Educação Especial e em segundo as determinações, diretrizes dos documentos para a garantia de tal funcionamento desse trabalho. Dessa forma, se percebe que existem enormes disparidades entre a realidade pensada e a concreta para atender as necessidades básicas, do ponto de vista da valorização na carreira, dos docentes dessa modalidade de ensino, expressas nos PCCR dos estados brasileiros no que confere à carreira e remuneração.

De outra forma, a complexidade do trabalho na Educação Especial no que se refere a atuação docente, ainda, do ponto de vista pedagógico e econômico, no atual momento histórico, requer uma formação que aponte novas possibilidades de ensino e aprendizagem para os alunos público alvo da Educação Especial. Estratégias e recursos específicos são necessários como forma de estimular a aprendizagem de cada aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesse contexto, Mendes *et al* (2014) analisam o modelo de apoio educacional na atualidade, destacam que a literatura sobre inclusão compreende que uma política educacional deve se efetivar atendendo os diferentes tipos de apoio as necessidades dos alunos da Educação Especial, visto que essas necessidades são de naturezas variadas e intensas. Lançar mão de um mesmo serviço para todos esses alunos seria torná-los como única a forma de ensinar e aprender dos alunos da Educação Especial.

Dessa forma, Mendes *et al* (2014) descrevem pelos menos três tipos de modelos de apoio educacional entre o ensino comum e a Educação Especial, onde requer a atuação mais próxima dos docentes dessa modalidade de ensino, como sendo:

Modelo sala de Recursos: A sala de recursos é um serviço de apoio que tem sido privilegiado na política brasileira de inclusão escolar, e envolve atendimento escolar complementar ou suplementar no contra turno da frequência às classes comuns; Modelo de Serviço Itinerante: [...]geralmente o professor se desloca de escola em escola para trabalhar diretamente com certas crianças. Este modelo permite oferecer suporte a alunos da população alvo da Educação Especial que estão em classes comuns, e é também um modelo econômico, embora apenas algumas crianças possam se beneficiar dele porque ele não atende necessidades intensivas de apoio.; Modelo de consultoria: Neste modelo um professor ou profissional da Educação Especial dá assistência à várias escolas e permite atender grande número de estudantes. As atribuições do profissional podem

envolver, desde a prestação de serviços dentro da classe comum até para mediadores (outros professores, demais profissionais que trabalham na escola e pais). Trata-se de um modelo que requer tipos específicos de habilidades ou expertises em áreas de deficiências ou campo específico do consultor. E Modelo de Co-ensino: [...] é baseado na abordagem social porque pressupõe que a escola deve ser modificada e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum, local onde o aluno passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar. Assim, se o ensino na classe comum não responder as necessidades desse aluno e pouco favorecer sua participação e aprendizagem, de nada adiantará ampliar sua jornada em uma ou duas horas semanais para oferecer o AEE, como se o problema estivesse centrado no aluno com deficiência e não na escola. (MENDES *et al*, 2014, p. 10).

A partir dessas análises percebemos as evidências de intensidade e compreensão da complexidade de trabalhar na Educação Especial. Disso se dá a precariedade de trabalho e carreira docente. Dos diversos modelos de atuação citados pelas autoras, se percebem diferentes formas de atuação, sem dispensar a centralidade desse trabalho do professor da Educação Especial como protagonista. A política educacional para o ensino inclusivo, voltada aos alunos da Educação Especial se apresenta com “baixo investimento em contratação de profissionais especializados, professores de Educação Especial e/ou equipes multidisciplinares para apoio dentro das escolas de ensino comum” (MENDES *et al* 2014, p. 11).

De acordo com as observações de Gatti *et al* (2011, p. 25) no que se refere as novas exigências para o trabalho docente no Brasil, cada vez mais os professores estão sendo levados a:

Exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. [...] não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensinar alternativas para os desafios que se apresentam.

Esse cenário se materializa em todos os níveis e modalidades em que os professores atuam, com o professor da Educação Especial as exigências são cada vez maiores. Colaborando com essas análises, Evangelista e Shiroma (2015) destacam:

Analisamos documentos procurando decifrar, nos textos, objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015, p. 02).

Dessa forma, os documentos analisados, nesse caso os PCCR dos estados brasileiros, constituem-se em referência para analisarmos a situação dos docentes da

Educação Especial, como são vistos no bojo das políticas educacionais que discutem a melhoria da qualidade de trabalho, com destaque para os cargos, carreira e remuneração dos professores da Educação Básica.

No geral os PCCR do Brasil que apresentam vantagens pecuniárias para os docentes da Educação Especial estão condicionados à gratificação destinada a função pelo exercício com alunos com alguma necessidade especial.

A esse respeito podemos destacar o movimento das matrículas da Educação Especial na Educação Básica (2008-2018) realizado anteriormente na seção 3, sobre item classe especial/classe exclusiva, o qual seja: regiões Norte (-59,69%); Nordeste (-78%); Centro-Oeste (-41,87%); Sudeste (-47,60%) e Sul (-25%). Já quanto o quantitativo de docentes da Educação Especial no mesmo período, em classes especiais/exclusivas, observamos: nas regiões Norte (-50,25%); Nordeste (-75,41%); Centro-Oeste (-41%); Sudeste (-35%) e Sul (-12%). Nos dois itens observamos involução, entretanto na região Sul mostrou menor índice de involução. A compreensão para esse fato pode ancorar nas explicações de Evangelista e Shiroma (2015, p. 25), para as autoras:

O documento em si é um dado da realidade que concentra vários aspectos da realidade; as relações que estabelecem com esta mesma realidade – ocultando-a ou permitindo que seja entendida- é outro dado da realidade; o modo como é percebido pelo pesquisador também o é.

Então, perceber que os PCCR representam o processo real das políticas educacionais em curso, o rastreamento desses fatos pode possibilitar novas interpretações, construir ou desconstruir novas análises no sentido de modificar dada realidade, contribuindo sob maneira para a superação de contextos que se materializam dentro de um sistema onde impera, de modo predominante, as relações de exclusão em todos os sentidos.

Continuando, se observa ainda, algumas peculiaridades em relação as vantagens pecuniárias, a exemplo: o PCCR do Pará (2010), (gratificação do magistério) generaliza a gratificação; de Roraima (Gratificação por Incentivo à Docência pelo Atendimento Educacional Especializado - GIDAE) e do Distrito Federal (Gratificação de Atividade de Ensino Especial - GAEE) utilizam sigla para especificar cada gratificação; PCCR que apresentam duas gratificações: Rondônia (gratificação de atividade docente e gratificação de ensino especial) e do Maranhão (gratificação de atividade de magistério e gratificação por atividade em educação especial) esse aspecto apresenta avanços significativos para a carreira docente pois incentiva os professores a permanecerem nessa modalidade de ensino.

Já no PCCR de Santa Catarina (1992) (gratificação pelo exercício em classe unidocente e de Educação Especial), percebe-se que a gratificação para a Educação Especial se equipara com a dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental responsáveis por lecionar todas as disciplinas curriculares dessa etapa de ensino.

Nas análises de Michels (2017), isso se dá pela política de formação docente para a Educação Especial; pode estar associada ao nível de ensino que os professores atuam, podendo acontecer a nível médio ou superior antes da LDBEN de 1996. Para a autora, quanto menor constituísse o nível em que o professor atuaria, menor seria a sua formação. No PCCR do Rio Grande do Sul (1974), (gratificação pelo exercício em escola ou classe de alunos excepcionais) como mencionado anteriormente, apresenta aspectos obsoletos no que se refere ao tipo de escola e as características dos alunos público alvo da Educação Especial, essa definição não deveria mais constar no referido PCCR.

Há também PCCR com percentuais e/ou valores fixos, como se observa em Rondônia (fixo R\$ 280,00 pela gratificação de atividade docente e R\$=400,00 pela gratificação de professor Bilíngue-LIBRAS) e Roraima (R\$ 732,00 com alteração anual de acordo com a data base dos vencimentos). E mais, PCCR que não constam os percentuais das referidas vantagens, quais sejam: de Alagoas (2000) e do Piauí (2006).

Verificamos que os PCCR apresentam percentuais variados de vantagens pecuniárias, variando na sua maioria entre 5 % a 20%. Entretanto, identificamos 4 (quatro) estados com maiores percentuais de vantagens, quais sejam: Maranhão (2013; 104%), Pará (2010; 50%), Paraná (2004; 50%) e Rio Grande do Sul (1974; 50%). Nesse caso, se observa a data de criação desses PCCR, que na sua maioria se constituíram após período de reformas político/educacionais (década de 1990), com mudanças estruturais, também, no que consiste ao trabalho do professor da modalidade de ensino em estudo. Apenas o PCCR do Rio Grande do Sul, data 1974. O que nos causa surpresa pois nesse período vivenciávamos o período de ditadura militar de 1964. Momentos de lutas dos trabalhadores marcam esse cenário. Há ainda, 2 (dois) PCCR que determinam duas ou mais gratificações para o referido docente, Maranhão (2013; 104% e 30%) e Rondônia (2012; 20% e R\$= 280,00 e R\$= 400,00 fixo).

Dutra Júnior *et al* (2000, p. 122), sobre a carreira do Magistério, a gratificação de Educação Especial do ponto de vista dos valores, destaca que:

Seu percentual poderá ser calculado tanto sobre uma base fixa, como no caso da gratificação de direção, quanto sobre o salário ou vencimento de cada

profissional. Nessa segunda hipótese, considera-se que a qualidade do trabalho docente desenvolvido refletirá, por exemplo, as diferenças de formação inicial do magistério, da mesma forma como acontece no ensino regular.

Dessa forma, observando os percentuais das vantagens pecuniárias destinadas aos docentes da Educação Especial nos PCCR do Brasil, percebeu-se, claramente, a diversidade de gratificações entre os estados, onde em alguns casos não aparece a definição específica para docente da Educação Especial. Isso pode ser explicado pela autonomia dos estados em criarem os seus próprios planos de carreira e estruturarem os mesmos da maneira que lhes convém.

Todavia, há controvérsias em relação a essas vantagens pecuniárias. Será que realmente apresentam melhorias para a carreira dos professores? Pois não identificamos se as mesmas incorporam a remuneração da aposentadoria, nem se a gratificação por habilitação corresponde aos percentuais de outras habilitações ou está abaixo do nível das demais gratificações para docentes. Esses aspectos poderão ser tratados em outros estudos. O caso do PCCR de Roraima (2013) o valor da vantagem devida aos professores da Educação Especial (GIDAE) é o mesmo da Gratificação de Incentivo à Docência (GID) dos demais docentes, porém, não cumulativa.

Portanto, a análise realizada nessa seção, sobre carreira e remuneração no que confere aos professores da Educação Especial nos PCCR das redes de ensino estaduais do Brasil mostra que a carreira para os docentes da modalidade em estudo no que confere a formação e cargo para o ingresso no serviço público ainda apresentam muitas lacunas devido à ausência de políticas de carreira que assegurem de forma institucionalizada a representação de cargos e formação para a referida função. Quanto ao aspecto da remuneração mensurado no estudo, com o foco nas vantagens pecuniárias as mesmas não atendem as necessidades dos docentes, devido à complexidade do trabalho na Educação Especial, pois exige-se maior e melhor formação, além de ausência de recursos financeiros adequados para a prática pedagógica nas escolas regulares, onde hoje, se encontram a maioria dos alunos público alvo da Educação Especial.

Assim, se a formação, os cargos e as vantagens pecuniárias não são vistas nos PCCR das diversas redes de ensino do Brasil, não será valorizado o trabalho docente nessa modalidade educacional, com isso, a qualidade do trabalho na Educação Especial fica comprometida, acarretando insatisfação e desânimo na profissão. Dessa forma, do ponto de vista da valorização docente, aspectos como condições de trabalho objetivas e subjetivas

precisam estar materializadas no conteúdo das políticas de carreira e que o processo de trabalho se efetive de forma equilibrada para que o comprometimento nas atividades escolares seja satisfatório e recompensador, tanto em termos remuneratórios quanto de reconhecimento social para os referidos docentes.

Ademais, não podemos deixar de mensurar o atual momento em que estamos vivenciando por causa da pandemia de coronavírus (COVID-19), em que os docentes estão em trabalho remoto, cabe aqui fazermos algumas considerações acerca do trabalho remoto na Educação Especial. Trabalhando em casa os docentes da Educação Especial arcam com todas as despesas no que se refere ao uso das tecnologias (computadores, *notebook*, celulares, internet, aplicativos para ministrar as aulas via *online*), no que se refere ao quantitativo de horas, ultrapassam o limite de hora atividade com as aulas remotas. Tudo isso, sem receber formação para o uso das tecnologias.

A esse respeito se faz necessário evidenciarmos algumas considerações à cerca das especificidades desse trabalho na Educação Especial, pois a atuação na Educação Especial envolve uma atividade presencial, ainda que com dificuldade, dependendo da necessidade do aluno dessa modalidade de ensino, a presença do professor da Educação Especial no atendimento aos alunos com deficiência é fundamental.

Nesse contexto, a título de exemplo, um aluno com paralisia cerebral, tendo os seus movimentos reduzidos compromete a sua desenvoltura no trato com os equipamentos tecnológicos. Como também, um aluno com autismo que tem problemas com a sonorização dos equipamentos, onde os ruídos e barulhos aleatórios compromete a sua atenção e concentração no processo de aprendizagem. Assim também, outros alunos dessa modalidade de ensino que não dispõem de recursos necessários para aquisição de equipamentos de acessibilidade e da tecnologia assistiva¹⁹, esses são amplamente requisitados para o atendimento de alunos com deficiência na política de inclusão na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008).

Dito isso, mesmo que não seja o foco do nosso estudo, o que se observa é a intensificação do trabalho docente na Educação Especial, visto que, os PCCR em estudo, em nenhum momento, citam honorários para o aumento no número de horas trabalhadas.

¹⁹ Definem-se como as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade (BRASIL, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desse estudo foi analisar a estruturação da carreira dos professores da Educação Especial nos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) para o magistério das redes de ensino público estaduais da Federação Brasileira, com relação a forma de ingresso, o cargo, a formação e as vantagens pecuniárias. Visto que, no contexto das políticas de valorização do Magistério a partir da Constituição Federal de 1988, devido as reformas políticas, educacionais e administrativas, a carreira docente constitui ou agrega nova configuração. Nesse sentido, qual o tratamento dado ao professor (a) da Educação Especial nos planos de carreira do magistério das redes de ensino público estaduais do Brasil?

Para tanto, buscamos responder a esse questionamento a partir dos seguintes eixos: As repercussões das relações de trabalho, carreira e valorização docente no contexto das transformações do capitalismo; o contexto histórico da atuação docente na Educação Especial no Brasil, verificando as especificidades e base legal; a estrutura da carreira docente no que se especifica ao professor (a) da Educação Especial em termos de formação, ingresso, cargo e remuneração.

Com relação ao primeiro eixo temático, observamos que as relações de trabalho na contemporaneidade acontecem sob a ótica do trabalho estranhado (MARX, 2013). Pois as evidências mostram que ao mesmo tempo em que o ser humano se humaniza pelas relações de trabalho, da mesma forma pode se desumanizar, quando não tem consciência de que se constitui como ser social a partir das condições reais de trabalho e quando não reconhece que a força empregada num determinado trabalho foi transformada em mercadoria.

Nesse sentido, esse processo não pode ser explicado fora da luta de classe, onde os trabalhadores despertam para a tomada de consciência e constituem a luta. Desse movimento, que é histórico, criam-se políticas administrativas, educacionais, de valorização do serviço público, aqui com foco nas políticas de valorização dos trabalhadores em educação, que no bojo dessas determinações se incluem todos os professores.

Em contrapartida, o sistema capitalista é extremamente poderoso e abrangente, pois se constitui pelas relações entre capital, trabalho e Estado burguês. Esses elementos estão inter-relacionados e, portanto, impossíveis de serem superados sem a eliminação desse

conjunto. Dessa forma, é a superação dessa base em sua totalidade, incluindo seu pilar fundamental, que se apresenta enquanto o sistema hierarquizado de trabalho atrelado à sua alienante divisão social, que o subordina ao capital, tendo como elo de complementação o Estado político.

Assim, em se tratando das políticas que orientam a carreira docente, constatou-se que o aparelho estatal apresenta grande contribuição para a manutenção das políticas neoliberais. O Estado contemporâneo, no que se refere a educação pública, absorve a intervenção das instituições financeiras internacionais acentuando o consentimento nacional. Essa relação acontece em duplo sentido, pois é no Estado capitalista que se evidenciam a conveniência aos interesses da classe dominante, mas também, dialoga com os interesses das outras classes sociais.

Dessa forma, se as organizações internacionais vêm impondo políticas homogêneas para as relações econômicas, políticas e educacionais na esfera global, incluindo o Brasil, é devido ao consentimento em forma de acordos do Estado como gerenciador dos interesses do capital estrangeiro.

Com isso, nos contextos de reformas nascem as políticas públicas que mensuram a valorização dos trabalhadores, nesse cenário, os trabalhadores da educação. Assim, destacamos o Art. 206 da Constituição Federal de 1988, que nos Incisos V e VII incentivam a criação dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração com ingresso no serviço público a partir de concurso público para o provimento de cargos.

Também, como indícios de valorização do magistério foi criado o PSPN (Lei n. 11.738/2008), como forma de diminuir as desigualdades salariais entre as diversas regiões do Brasil e ainda delega ações aos gestores estaduais, municipais e do Distrito Federal, no sentido de minimizar a desvalorização que os profissionais da educação vivenciam desde tempos remotos. Nessa mesma direção, o PNE (2014-2024) tem o intuito de fomentar o cumprimento de medidas legislativas nacionais.

Por conseguinte, a partir da década de 1990, valorizar o professor tornou-se pano de fundo das políticas educacionais devido a vários fatores que tinham a pretensão de fomentar a qualidade no ensino público no Brasil. Assim, aspectos da formação, forma de ingresso e direitos remuneratórios somam-se às mudanças na carreira do professor.

Contudo, tais mudanças provocaram inúmeras consequências negativas para a atuação docente. No que se refere a formação destacamos a polivalência onde o professor da Educação Especial é levado a desenvolver vários papéis, suas funções nesse contexto

estão para além das atividades pedagógicas. O professor se apresenta como instrumento para instrumentalizar a política de inclusão na escola regular, isso acontece devido a nova estrutura do curso de Pedagogia que a partir de 2006 alterou o perfil formativo do curso para os professores de todas as áreas, inclusive da Educação Especial. Outro caso é a formação em EaD, que massifica a formação com cursos aligeirados, que num curto período de estudos o professor está apto para o mercado de trabalho.

Constatamos também, que em relação à política de fundos, se referindo ao FUNDEF e FUNDEB, prevalece a lógica da racionalidade financeira sobre a lógica social e educacional adotada pelos governos, principalmente, após o período de reforma do estado brasileiro dos anos de 1990.

Contrapondo a esses fatores, cabe destacar que desde 1966 com as recomendações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) já se mensurava a criação de políticas públicas voltadas para a valorização docente em todo o planeta. O que é curioso de se interpretar é que os indicadores das recomendações (formação inicial e continuada; acesso e progressão na carreira; condições de trabalho docente e salário e remuneração) ainda sejam considerados como entraves para os nossos governantes.

Portanto, a materialidade das legislações sobre carreira docente caminha a passos lentos, nos trinta anos da Constituição Federal de 1988, vinte e três anos da LDBEN, nos onze anos da Lei do PSPN (Lei n. 11.738/2008) pouco se tem avançado na prática para se implementar uma política verdadeiramente de valorização do magistério que contemplem todas as categorias que ali atuam. O que se observa são medidas incipientes para se efetivar um projeto de Estado que envolva toda a classe trabalhadora da educação.

Na discussão do segundo eixo, tratando do contexto histórico da atuação docente na Educação Especial no Brasil, verificamos que do ponto de vista da especificidade, o trabalho na educação especial acompanha as mudanças ocorridas na conjuntura nacional e internacional. Essas mudanças apresentam o seu próprio momento histórico, como observou-se momento de trabalho segregado, integrado, na perspectiva inclusiva e numa conjuntura recente, o trabalho desse docente se caracteriza como multifunção, onde assume vários papéis.

Do ponto de vista legal, vários documentos amparam a educação especial e consequentemente o trabalho docente. Então, destacamos: a Constituição Federal de 1988, o ECA (1990), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), a LDBEN (9394/1996), a Política Nacional na Perspectiva Inclusiva

(2008) que dentre as várias determinações, delegam aos entes federados a obrigatoriedade de incluir, preferencialmente, as crianças público alvo da educação especial na rede pública de ensino.

Nessa trajetória, a atuação docente na Educação Especial persegue a compreensão de um fenômeno educacional com base na totalidade das relações sociais capitalistas, mergulhado na contradição. Constatamos, nas diretrizes para a Educação Especial desde 2001, nas resoluções e decretos anteriormente mencionados, que a atuação desse, passou por características relacionadas a prestação de serviços, de professor capacitado, de professor especializado e a atual conjuntura, em observação na Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva de 2008, de professor multifuncional, habilitado para ensinar técnicas e desenvolver habilidades nos alunos com necessidades especiais centrado nas salas de recursos multifuncionais em articulação com a sala de aula regular (VAZ; MICHELS, 2017).

No que se refere ao diagnóstico de matrículas de alunos na Educação Especial e quantitativo de docentes na série histórica de 2008-2018, verificamos que esse período coincide com a implementação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), onde mudanças substanciais estavam acontecendo nessa modalidade de ensino.

Com relação aos dados comparativos entre o número de alunos em classes comuns e o quantitativo de docentes para cada aluno da Educação Especial verificamos, na seção dois deste estudo, que nas regiões Norte, Centro-Oeste e Sul o quantitativo de alunos é maior que o número de docentes em classes comuns. Todavia, a relação entre o número comparativo de classe especial/exclusiva e o quantitativo de docentes em classe especial/exclusiva os dados mostraram involução em todas as regiões. Isso significa dizer que os efeitos da Política da Educação Especial (BRASIL, 2008) em matricular todos os alunos com alguma necessidade especial no ensino regular está se materializando.

No mais, estamos às vésperas da implementação de uma nova Política Nacional de Educação Especial que apresenta retrocesso na concepção das políticas de inclusão escolar dos alunos da Educação Especial, quando permite o retorno das classes especiais/exclusivas, marcando o descumprimento dos compromissos assumidos na Política da Educação Especial na perspectiva inclusiva de 2008, pode se dizer que estamos seguindo para um contexto de mudança de perspectiva, considera-se esse aspecto profundamente prejudicial ao direito à educação e inclusão escolar.

Nas análises do eixo que se refere a estruturada da carreira docente se referindo ao docente da Educação Especial em termos de formação, ingresso, cargo e remuneração no que consiste às vantagens pecuniárias a partir dos PCCR dos estados brasileiros, observamos que, em relação a forma de ingresso em todos os PCCR estudados determinam o acesso ao serviço público via concurso público de provas e títulos, o que se considera um avanço para a estabilidade da carreira no serviço público.

No que confere a formação, os PCCR apontaram a formação generalista, porém, ainda se admite docentes com formação a nível médio. Há predominância nos PCCR em se admitir o ingresso na carreira com formação em licenciatura plena e formação específica para a educação especial, atendendo as prerrogativas apontadas em lei.

Quanto aos cargos encontrados nos PCCR, identificamos pelo menos 3 (três) grupos de análise com os seguintes cargos: 1) professor da Educação Especial ou professor do AEE, constando nos PCCR do Acre (1999), Alagoas (2000), Bahia (2002), Maranhão (2013) e Santa Catarina (1992); 2) professor da Educação Básica ou anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil, se verificou nos PCCR do Espírito Santo (1998), Distrito Federal (2013) e Pernambuco (1998) e; 3) Professor de LIBRAS, Professor Braille e cuidador, neste grupo estão presentes os PCCR do Acre (1999), Rondônia (2012) e Roraima (2013). Nesse sentido, os cargos e formação para a atuação na Educação Especial se configuram, do ponto de vista geral, como técnico instrumental, mantendo um distanciamento das ações pedagógicas como base construtora do saber para o ser humano. Percebeu-se também, que a Educação Especial se apresenta atrelada as primeiras etapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental) da Educação Básica, como elementos que compõem a educação elementar.

E ainda, foram identificados que 17 (dezesete) PCCR não contemplam os cargos, muito menos a formação para o referido posto, como dito anteriormente, quando os cargos não ficam definidos numa lei maior, há possibilidade de omissão de responsabilidades dos gestores da administração pública, isso gera instabilidade na carreira a medida que seus cargos ficam à mercê de leis temporárias para efetivarem.

Com relação as vantagens pecuniárias apresentadas nos PCCR das redes de ensino estaduais do Brasil, destinadas aos docentes da Educação Especial constatamos que, 13 (treze) PCCR não contemplam as referidas vantagens, nesse sentido as políticas de carreira vedam a valorização docente do ponto de vista das vantagens merecidas aos docentes da modalidade em estudo. Dando continuidade, verificamos no conjunto dos PCCR, três

grupos de análises, quais sejam: 1) gratificação pelo exercício do Magistério com alunos com deficiência, constando nos PCCR do Acre (1999), Bahia (2002), Maranhão (2013) Pará (2010) e Rio Grande do Sul (1974). 2) gratificação pela docência na Educação Especial/Classe Especial ou AEE, se verificou nos PCCR do Amapá (2005), Alagoas (2000), Ceará (1993), Distrito Federal (2013) Paraná (2004) e Rondônia (2012) e; 3) gratificação de atividade docente incluindo os professores do AEE, constando nos PCCR do Maranhão (2013), Rondônia (2012) e Roraima (2013).

Nesse sentido, percebemos que as vantagens, porventura, destinadas aos docentes da Educação Especial se apresentam de maneira abrangente no conjunto dos docentes da Educação Básica, em pelo menos 8 (oito) PCCR. No que se refere aos PCCR que identificam de forma específica a referida vantagem, como gratificação pela docência na Educação Especial foram encontrados apenas 6 (seis). Percebemos ainda, que os PCCR do Brasil que melhor valorizam em termos de vantagens percentuais para os referidos docentes se apresentam em quantitativo de cinco: Pará (2010), com 50%, Maranhão (2013), 134% (duas gratificações), Rondônia (2012), 20%, R\$= 280,00 e R\$= 400,00 fixo (com três gratificações). Paraná (2004), com 50% e Rio Grande do Sul (1974), com 50%.

Pelo exposto, podemos dizer que os professores da Educação Especial contemplados nos PCCR do Brasil ainda se apresentam camuflados, generalizados perante as demais funções dos docentes da Educação Básica, visto que os cargos para atuar na Educação Especial ainda precisam ser identificados pelos gestores. Quanto as vantagens, no bojo da valorização docente ainda precisam ser mais percebidas, devido à grande complexidade na definição e trabalho na Educação Especial.

Por fim, vale ressaltar que a realidade do trabalho na Educação Especial, do ponto de vista da carreira docente encontra-se generalizado no conjunto dos docentes da Educação Básica. A partir dos elementos aqui estudados, a carreira e remuneração no Brasil, precisam estar mais especificados, como exemplo, a formação para os cargos são elementos primordiais quando se pretende ingressar no trabalho docente no serviço público, com definições específicas para cada função. Com isso, pode-se mensurar algum aspecto da valorização docente.

Da mesma forma, é necessário dar a devida importância às vantagens pecuniárias, pois, o trabalho docente na Educação Especial é muito oneroso, se faz necessário garantir-lhes recursos financeiros para a efetivação de um trabalho com qualidade, entre os quais: recursos pedagógicos e tecnológicos com manutenção regular; formação adequada para o

atendimento de cada deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e; principalmente, remuneração digna que permita melhor satisfação e dedicação do docente ao seu trabalho.

Outro aspecto que deveria ser observado se refere a dificuldade em encontrar pesquisas relacionadas a carreira e remuneração de docente da Educação Especial. Nos achados das pesquisas sobre essa modalidade de ensino foi possível verificar outros aspectos, principalmente, voltados ao contexto pedagógico. Esse trabalho é apenas uma amostra sobre a discussão entre trabalho e carreira dos docentes da Educação Especial, daqui tantas outras questões podem surgir e suscitar novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. Brasil: o futuro do pretérito- notas sobre as perspectivas do trabalho no século XXI. In. MACÁRIO, Epitácio; DIAS, Edilyanne; MEDEIROS, Richelly Barbosa; ALEXANDRE, Tainara. **As dimensões da crise brasileira: dependência, trabalho e fundo público**. Ed. UECE. Fortaleza-CE, 2018.

ALVEZ, Carla Barbosa. FERREIRA, Josimário de Paula. DAMÁZIO, Mirlene Macedo. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 4. (**Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**) ISBN Coleção 978-85-60331-29-1 (obra compl.) ISBN Volume 978-85-60331-33-8 (v. 4)

ANJOS, Hildete Pereira dos. ANDRADE, Emmanuele Pereira de. PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Ed. Papel Social. Campinas-SP, 2018.

ANTUNES, Ricardo. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. In. Revista: **Educação & Sociedade**. Campinas, v.25, n. 87 p. 335-351, maio/agosto/2004. (Coletânea impressa).

_____. Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7ª edição. Ed. Boitempo. São Paulo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. ALVES, Giovanni. As mutações no mundo trabalho na era da mundialização do capital. In. Dossiê: Globalização e Educação: precarização do trabalho docente. Revista de Ciência da Educação. **Educação e Sociedade**. v. 25. Maio-Ago. – CEDES. Campinas-SP, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. Brasília: Líber Livro, 2011.

BELISÁRIO, José Ferreira. CUNHA, Patrícia. Transtornos Globais do Desenvolvimento. **Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará. Brasília, 2010.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2ª edição. Editora. Cortez. São Paulo, 2012.

BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanetti. **Política Social: fundamentos e história**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011

_____. Política social no Brasil contemporâneo: entre a inovação e o conservadorismo. In: **Política social: fundamentos e história**. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2014. cap. V, p. 147-191.

BIANCHETTI, R. G. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

BOLLMANN, Maria da Graça N. Carreira docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L. M. S. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/83.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988, artigos 206, 208 e 211**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 nov. 2018.

_____. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para a integração da pessoa Portadora de deficiência, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> acesso em: 05 jan. 2020.

_____. **Decreto n. 6.571/2008**- Dispõem sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei n. 9.394/1996. E acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253/2007. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/3175-decreto-n%C2%BA-6571-de-17-de-setembro-de-2008>>. Acesso em: 08 jan.2020.

_____. **Decreto n. 7.611/2011**- Dispõem sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7611&ano=2011&ato=009ETUU9UMVpWTa6a>> acesso em: 10 jan.2020.

_____. **Decreto Federal n. 5.626/2005** – Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 20 nov.2019.

_____. **Decreto Federal n. 10.502/2020**. Institui a Política Nacional de educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso em: 15 out. 2020.

_____. **MEC/SEESP. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva/2008**. Instituída pela Portaria Ministerial n. 555/2007 e Portaria n. 948/2007.

Brasília, janeiro de 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduces>>. Acesso em: 05 de nov. 2019.

_____. **Lei n. 12.764/2012**. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 25 nov. 2020.

_____. **Lei n. 13.146/2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência – LBI. (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 25 out. 2020.

_____. **Lei Federal n. 10.436/2002** - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível

em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20L%C3%ADngua%20Brasileira,Art.>. Acesso em: 13 nov. 2019.

_____. **Lei n. 8.069/1990**- Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 28 nov. 2019.

_____. **Lei n. 9.394/1996**- Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> acesso em: 25 nov. 2019.

_____. **Lei n.11.738/2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em: 15 Jul. 2018.

_____. **Lei n. 11.494/2007**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 03 jul. 2018.

_____. MEC/SEESP. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. p.72. Brasília: SEESP, 2010.

_____. **Projeto de Lei n. 228/2014**. Senado Federal. Brasília, 2014. Disponível em:

<<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/118223>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

_____. **Projeto de Lei n. 278/2016**. Senado Federal. Brasília, 2016. Disponível em: <

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126376>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

_____. Unicef. **Declaração mundial sobre Educação para todos**. Jomtien, Tailândia,

1990. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 07 mar. 2019.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 02/2001** – Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 04, de 02 de outubro de 2009**. – Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 20 jun. 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 3/1997**. Fixa diretrizes para os novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEBo397.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 02/2009**. Fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do Magistério da Educação Básica, em conformidade com o artigo 6º da Lei 11.738/2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei 9.394/1996, e no artigo 40 da lei 11.494/2007. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.124p. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.

BÜTTENBENDER, Marilene Faria. O perfil profissional de professores de educação especial: o que os concursos públicos revelam? In. **Educação especial e/na Educação Básica: entre especificidades e indissociabilidades** [recurso eletrônico] / organizadoras Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Márcia Denise Pletsch, Regina Célia Linhares Hostins. - 1. ed. - Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2019. Disponível em: <<https://anped.org.br/sites/default/files/images/ebook-educacao-especial-e-na-educacao-basica.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. GOUVEIA, Andréa Barbosa. GIL, Juca. MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Financiamento da Educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. Revista: **RBP AE**. v. 25, n. 2, p. 341-363, mai./ago.2009. <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19501>>. Acesso em: 25 out. 2018.

_____. JACOMINI, Márcia Aparecida. Valorização docente na Educação Básica: uma apresentação. In. **Valorização docente na Educação Básica: análise de planos de carreira**. CAMARGO, Rubens Barbosa de. JACOMINI, Márcia Aparecida. (org.). 1º edição. Curitiba: Appris, 2017.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. **Financiamento da Educação: do FUNDEF ao FUNDEB: repercussões da Política de fundos na valorização docente da Rede Estadual de ensino do Pará- 1996 a 2009** (tese de Doutorado-USP). São Paulo, 2012.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; GEMAQUE ROLIM, Rosana Maria; PEREIRA, Fernanda Maryelle. A remuneração dos professores da rede pública estadual do estado do Pará e da rede municipal de Belém de 1996 a 2010. **Revista FINEDUCA**. v. 4. 2014. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/65771>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES: **CBO**. 3. Edição. MTE,SPPE. Brasília,2010. Disponível em: <http://portalfat.mte.gov.br/wpcontent/uploads/2016/04/CBO2002_Liv3.pdf> Acesso em: 15 out.2020.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. **Documento – referência**, elaborado pelo Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Adjunta, [2013]. 2014. 96 p. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/imagens/pdf/doc_referencia.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO- CNTE/DIEESE. **Nota técnica, n. 247/2020**. Disponível em: <<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/institucional/cnte>>. Acesso em: 20 out. 2020.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Tradução Mônica Corulloón. *In*: DE TOMMASI, Livia; WARDE, J.; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez; Ação Educativa. 2009. cap. III, p. 75-12.

COUTINHO, Carlos N. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas *In*: **Contra a Corrente: Ensaio sobre democracia e socialismo**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2012. cap. V, p. 106-146.

DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS/1993. **Nova Delhi,1993**. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-nova-delhi-sobre-educacao-para-todos.html>> Acesso em: 28 set. 2019.

DOMINGUES, Celma dos Anjos; SÁ, Elizabet Dias de; CARVALHO, Silvia Helena Rodrigues de; ARRUDA, Sônia Maria Chadi de Paula; SIMÃO, Valdirene Stiegler. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: < <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43214>>. Acesso em: 16 out. 2019.

DUTRA JR, Adhemar F. ABREU, Mariza. MARTINS, Ricardo. BALZANO, Sonia. **Plano de carreira e remuneração do magistério público: LDB, FUNDEF, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira**. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. **Minicurso. GT 9. 37ª Reunião Nacional da ANPED.** Florianópolis - SC, 2015.

EVANGELISTA, Olinda. **REDE KIPUS E RECONVERSÃO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA E CARIBE.** In: Quarto Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais, 2009, Cascavel PR. Quarto Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. Cascavel PR: UNIOESTE, 2009. p. 1-14.

FRANÇA, Magna. GEMAQUE ROLIM, Rosana M. Planos de cargos, carreira e remuneração e o Piso Salarial Profissional Nacional dos professores da educação Básica em Estados e Municípios das regiões Norte e Nordeste. In: CASTRO, A. M. D. A.; QUEIROZ, M. A.; BARACHO, Maria das Graças (Org.). **Assimetrias e desafios na produção do conhecimento em Educação: A pós-graduação nas regiões Norte e Nordeste.** Rio de Janeiro: ANPED, 2015.

FERREIRA, A. G. L. Gratificação. 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. CDROM.

FONSECA, Laura Souza. Reestruturação produtiva, reforma do Estado e formação profissional no início dos anos 1990. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. (org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília, INEP, 2006. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/A+forma%C3%A7%C3%A3o+do+cidad%C3%A3o+produtivo+a+cultura+de+mercado+no+ensino+m%C3%A9dio+t%C3%A9cnico/713da00a-e823-4d78-a085-74ee98dba3d5?version=1.3>> acesso em: 05 mai. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 7ª edição. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de Educação Especial no Brasil. 27ª Reunião Anual da ANPED. **Anais [...].** Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt15/t1510.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

GARCIA, Rosalba M. C. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil.** Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan. Mar. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2018.

_____. MICHELS, Maria Helena. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. In: **Revista Brasileira de Educação Especial.** v. 17, p. 105-124. Maio-Ago. 2011- Marília-SP. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400009&script=sci_abstract&tlng=>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://rizomas.net/arquivos/professores-do-brasil_pesquisa-unesco-2009.pdf> Acesso em: 20 ago. 2018.

GATTI, Bernadete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação Básica. Revista eletrônica: **SciELO Outros Temas**. v. 42 n. 145. p. 88-111, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

GATTI, Bernadete A. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. FERRAZ, Marcos Alexandre dos Santos. Sindicalismo docente e a política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da Educação. Revista eletrônica: **Educar em Revista**, n. 48, p. 11-129. Editora UFPR, Curitiba, Brasil, abr./jun. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a08.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2020.

GURGEL, Rogério Fernandes. SOUSA JUNIOR, Luiz de. Uma análise de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério da Educação Básica pública no Brasil. In. **Valorização docente na Educação Básica: análise de planos de carreira**. CAMARGO, Rubens Barbosa de. JACOMINI, Márcia Aparecida. (org.). 1º edição. Curitiba: Appris, 2017.

GUTIERRES, Dalva V. BRITO, Vera L. Ferreira Alves de. Planos de Carreira de Professores da Educação Básica em Estados e Municípios brasileiros no contexto da política de fundos: configurações, tendências e perspectivas. In. **Pesquisa do Observatório da Remuneração docente/ CAPES**, 2013. Disponível em: <<http://observatorioderemuneracaodocente.fe.usp.br/>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

_____. CARVALHO, Fabrício Freire. PIKANÇO, Bruno Cordovil. Carreira docente do Pará e de Belém: Análise comparativa. In. **Valorização docente na Educação Básica: análise de planos de carreira**. CAMARGO, Rubens Barbosa de. JACOMINI, Márcia Aparecida. (org.). 1º edição. Curitiba: Appris, 2017.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. Editora: Annablume. São Paulo, 2005.

_____. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. Tradução João Alexandre Peschanski. Editora. Boitempo. São Paulo, 2011.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: Valorização, Formação e condições de trabalho. In. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez., Campinas- SP, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>>. Acesso em: 14 jul.2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA/CENSO ESCOLAR. **Sinopses Estatística da Educação Básica (2008-2018)**. Brasília:

INEP/Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 09 ago.2019.

JACOMINI, Márcia Aparecida. MINHOTO, Maria Angélica P. CAMARGO, Rubens Barbosa de. Financiamento da educação e remuneração docente na educação básica: uma abordagem a partir de planos de carreira, vencimentos e composição remuneratória em 2010. **Revista FINEDUCA**.v.2. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/51386>>. Acesso em: 04 jul.2019.

JACOMINI, Márcia Aparecida. PENNA, Marieta Gouveia de Oliveira. Carreira docente e Valorização do Magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Revista Pro-Posições**. V. 27, n. 02, p. 177-202. maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/306270560_Carreira_docente_e_valorizacao_do_magisterio_condicoes_de_trabalho_e_desenvolvimento_profissional>. Acesso em: 07 jul. 2019.

KASSAR, Mônica Magalhães. REBELO, Andressa Santos. O “especial” na Educação, o atendimento especializado e a educação. In. VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. UFES, UFRGS, UFSCAR, 2011. **Anais [...]** Nova Almeida-Serra-ES, 2011, p. 01-17.

LEHER, R. Valorização do magistério. 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. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/430.pdf> > acesso em: 12 dez. 2018.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. Trad. Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Tradução. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo. Livro I, 2013.

MCLAREN, Peter. FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Editora: DP&A, 2002.

MEC/SEESP. **Manual de orientação: Programa de implementação de Salas de Recursos multifuncionais**, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursosmultifuncionais&Itemid=30192> Acesso em: 07 nov. 2019.

_____. **Portaria Normativa n.13/2007**. Dispõe sobre a criação do programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935portaria-13-24-abril-2007>. Acesso em: 06 ago. 2020.

MENDES, Enilcéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33. Set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. PLETSCHE, Márcia Denise. HOSTINS, Regina Célia Linhares. Entre o específico e o indissociável: as relações entre educação especial e Educação Básica. In. **Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades** [recurso eletrônico] / organizadoras Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Márcia Denise Pletsch, Regina Célia Linhares Hostins. - 1. ed. - Araraquara [SP] : Junqueira & Marin, 2019. Disponível em: <<https://anped.org.br/sites/default/files/images/ebook-educacao-especial-e-na-educacao-basica.pdf>> acesso em: 17 jan. 2020.

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014. p. 68- 88.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008. p, 23 - 123.

MICHELS, Maria Helena. VAZ Kamille. (Org.). EVANGELISTA, Olinda. KENJI SEKI, Allan **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelos**. 1ª ed. Editora: Junqueira & Morin. Araraquara- SP, 2017. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/320805367>> . Acesso em: 02 jul. 2019.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um município paulista**. UFSCAR. São Carlos, 2012. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/josi_dissertacao>. Acesso em: 05 jul. 2019.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. MEDINA, Renata Rodrigues de Amorim. CAMARGO, Rubens Barbosa de. Composição salarial dos docentes da Rede Estadual Paulista: uma análise a partir do Boletim de Acompanhamento de Pessoal da SEE/SP, 1996/2010. **Revista FINEDUCA**.v.4, 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/66314>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. MEDINA, Renata Rodrigues de Amorim. CAMARGO, Rubens Barbosa de. Planos de cargos, carreira e remuneração do Magistério público do estado de São Paulo em 2010: Descrição e análises preliminares. In. **Valorização docente na Educação Básica: análise de planos de carreira**. CAMARGO, Rubens Barbosa de. JACOMINI, Márcia Aparecida. (org.). 1º edição. Curitiba: Appris, 2017.

NUNES, Claudio Pinto. OLIVEIRA, Dalila. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Revista Educação e Pesquisa**. v. 43, n. 1, p65-80, jan/mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-S1517-9702201604145487.pdf>>. Acesso em: 18 jul.2019.

OLIVEIRA, Dalila. A. Trabalho docente. In. OLIVEIRA, Dalila A.; Duarte, Adriana M.C; VIEIRA, Livia M.F. (Org.). **DICIONÁRIO: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

<<https://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=429>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

_____. O trabalho docente na América Latina Identidade e profissionalização. In. Revista Retratos da Escola. Brasília. v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez.2008. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/122/225>> Acesso em: 05 mai. 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO E A CULTURA. A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e a recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior. **Guia de utilização**. <<http://internacional.ipvic.pt/sites/default/files/160495POR.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2019.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. Editora: Expressão Popular. 1ª edição. 64 p. São Paulo, 2011.

PEREIRA, Cléia Demétrio. MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. PACHECO, José Augusto. Políticas de inclusão escolar e decisões curriculares: justiça curricular na escolarização de alunos com deficiência. In. **Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades** [recurso eletrônico] / organizadoras Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Márcia Denise Pletsch, Regina Célia Linhares Hostins. - 1. ed. - Araraquara [SP] : Junqueira & Marin, 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/ebook-educacao-especial-e-na-educacao-basica.pdf> > acesso em: 27 jan. 2020.

PEREIRA, L. R. M. Remuneração. 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. CDROM. Disponível em: <<http://gestrado.net.br/pdf/389.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2019.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: Um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETRO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Org.). **O movimento de Educação para todos e a crítica Marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RIBEIRO, G. W. Cargo. 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. CDROM <<https://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=368>>. Acesso em: 19 Out. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/trabalho-educacao-fundamentos-ontologicos-historicos>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. rev. Editora. Autores Associados. Campinas- SP, 2011.

_____. Plano Nacional de Educação-PNE/2014-2024. In: SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Ed. Autores Associados. Campinas/SP, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios metodológicos para análise do documento**. Florianópolis. Vol. 23, n. 02, p. 427- 446, jul./dez. 2005. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. MICHELS, Maria Helena. EVANGELISTA, Olinda. GARCIA, Rosalba M. C. A tragédia docente e suas faces. In. EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Org.) **Formação docente no Brasil: leituras a contrapelo**. 1ª ed. Editora: Junqueira & Marin. Araraquara- SP, 2017.

SKLIAR, Carlos (org.). **Abordagens Sócio antropológicas em Educação Especial**. 5ª ed. Editora: Mediação. Porto Alegre, 2006.

SILVA, Maria Bádía da. **Política para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional**. (Tese (Doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação). Campinas, SP. 1999. Disponível em: http://Users/user/Downloads/Alves Maria Abadia da Silva_D.pdf. Acesso em: 14 set. 2019.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. PRIETO, Rosângela Gavioli. A Educação Especial. In. **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. (Org.) OLIVEIRA, Romualdo Portela. ADRIÃO, Teresa. 2ª ed. Revisada e ampliada. Xamã. São Paulo, 2007.

TREIN, Laura Dexheimer. GIL, Juca. Mapa dos Planos de Carreira no Brasil. **REVISTA FINEDUCA**. N, 2. v, 5. Porto Alegre/RS, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/67565/38754>>. Acesso em: 19 de setembro de 2019.

VIEIRA, J. S.; FONSECA, M. S. A natureza do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L. M. S. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/145.pdf>>. Acesso em: 02 dez.2018.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**.

Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.
Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 0 mai. 2020.

VAZ, Kamille. Professor de Educação Especial na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. **IX ANPED SUL**. Santa Catarina, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123143>>. Acesso em: 05 jul. 2019.
_____. O projeto de professor para a Educação Especial: demandas do capital para a escola pública no século XXI. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017. Disponível em: <<https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2015/03/Tese-Kamille-Vaz-2017.pdf>> Acesso em: 15 jul.2019.

_____. MICHELS, Maria Helena. O escárnio de uma política: a formação para os professores da Educação Especial. In. **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. In. MICHELS, Maria Helena (org.) - Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. Disponível em: <https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf> acesso em: 27 ago.2019.

APÊNDICE

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS PLANOS DE CARGOS, CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS ESTADOS BRASILEIROS

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	LEGISLAÇÃO
Acre	Lei n. 67/1999 - Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual e dá outras providências.
Alagoas	Lei n. 6.197/2000 - Estabelece o Plano de Cargo e Carreira do Magistério Público Estadual e dá providências correlatas.
Amapá	Lei n. 0949/2005 - Dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo Estadual.
Amazonas	Lei Ordinária n. 3.951/2013 - Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC, e dá outras providências.
Bahia	Lei n. 8.261/2002 - Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências.
Ceará	Lei n. 12.066/1993 - Aprova a estrutura do Grupo Ocupacional Magistério de 1º e 2º Grau - MAG, institui o Sistema de Carreira do Magistério oficial de 1º e 2º Grau do Estado e dá outras providências.
Distrito Federal	Lei n. 5.105/2013 - Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal.
Espírito Santo	Lei n. 5.580/1998 - Institui o Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público Estadual do Espírito Santo.
Goiás	Lei n. 13.909/2001 - Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério.
Maranhão	Lei n. 9.860/2013 - Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica e dá outras providências.
Mato Grosso	Lei n. 50/1998 - Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.
Mato Grosso do Sul	Lei n. 087/2000 - Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul.
Minas Gerais	Lei. 15.293/2004 – Institui as carreiras dos profissionais de Educação Básica, que integram o grupo de atividades de educação básica do poder executivo.
Pará	Lei n. 7.442/2010 - Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará e dá outras providências.
Paraíba	Lei n. 7.419/2003 - Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração para o Grupo Ocupacional Magistério do Estado da Paraíba, e dá outras providências.

Paraná	Lei n. 103/2004 - Dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, altera a redação da Lei Complementar nº 7, de 22 de dezembro de 1976, e dá outras providências.
Pernambuco	Lei n. 11.559/1998 - Institui o Plano de Cargos e Carreiras - PCC, do Quadro Permanente de Pessoal do Sistema Público Estadual de Educação e Esportes e determina providências pertinentes.
Piauí	Lei n. 71/2006 - Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Vencimento dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado do Piauí e dá outras providências.
Rio de Janeiro	Lei n. 1.614/1990 - Dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério Público Estadual e dá outras providências.
Rio Grande do Norte	Lei n. 322/2006 - Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual, referente à Educação Básica e à Educação Profissional, e dá outras providências.
Rio Grande do Sul	Lei n. 6.672/1974 - Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul.
Rondônia	Lei n. 680/2012 - Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia e dá outras providências.
Roraima	Lei n. 892/2013 - Dispõe sobre a criação do Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Servidores da Educação Básica do Estado de Roraima (PCCREB), e dá outras providências.
Santa Catarina	Lei n. 1.139/1992 - Dispõe sobre cargos e carreiras do Magistério Público Estadual estabelecem nova sistemática de vencimentos, institui gratificações e dá outras providências.
São Paulo	Lei n. 836/1997 – Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria de Educação e dá outras providências correlatas.
Sergipe	Lei n. 61/2001 - Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Estado de Sergipe.
Tocantins	Lei n. 2.859/2014 - Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica Pública, e adota outras providências.