



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Livia Rezende Girardi

Conservadorismo persistente na Educação Especial: a organização do trabalho dos
professores em redes públicas no Sul do Brasil

Florianópolis
2023

Lívia Rezende Girardi

Conservadorismo persistente na Educação Especial: a organização do trabalho dos professores em redes públicas no Sul do Brasil

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof.(a) Dr.(a) Rosalba Maria Cardoso Garcia

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora,
por meio do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Girardi, Livia Rezende

Conservadorismo persistente na Educação Especial: a organização do trabalho dos professores em redes públicas no Sul do Brasil / Livia Rezende Girardi; orientadora, Rosalba Maria Cardoso Garcia, 2023.

197 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Professor da educação especial. 3. Política educacional. 4. Trabalho. 5. Conservadorismo político. I. Garcia, Rosalba Maria Cardoso. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Educação. III. Título.

Lívia Rezende Girardi

Título: Conservadorismo persistente na Educação Especial: a organização do trabalho dos professores em redes públicas no Sul do Brasil

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 08 de dezembro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Kamille Vaz, Dr.(a)

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Prof.(a) Eneida Oto Shiroma, Dr.(a)

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.(a) Jocemara Triches Dr.(a)

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Educação.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof.(a) Rosalba Maria Cardoso Garcia, Dr.(a)

Orientador(a)

Florianópolis, 2023.

Dedico este estudo ao meu filho, Pedro Girardi, que mesmo com sua pouca idade, me fortaleceu neste processo de cursar e concluir o mestrado. Que carinhosamente compreendeu minhas ausências e por diversas vezes esteve ao meu lado, lendo e estudando comigo.

AGRADECIMENTOS

A construção desta dissertação, uma extensa caminhada que, por vezes árdua e solitária, com diversos percalços, tropeços, acertos e erros, foi possível com o apoio de muitos, que, de alguma forma, contribuíram com o meu processo formativo. Assim, manifesto meus agradecimentos.

Primeiramente, à minha orientadora, Profa. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia, pela sua disponibilidade, respeito e compreensão com o meu processo de aquisição de conhecimento. Sempre me auxiliando a resgatar o objeto da pesquisa e a direcioná-lo para a perspectiva crítica. Agradeço imensamente todo o carinho e cuidado que tivesse com o meu estudo, me mostrando os melhores caminhos, me escutando, acolhendo e orientando em todos os momentos da pesquisa, acreditando que eu sou capaz. Achei ousado demais analisar todas essas redes de ensino, fiquei com medo, mas você me olhou e disse: “Estarei com você”, e realmente não largou a minha mão. Tenho grande admiração pela professora e pesquisadora que és, pelo olhar crítico e instigante que nos mobiliza.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos durante o período de um ano, possibilitando maior dedicação à pesquisa.

Agradeço à Dra. Maria Helena Michels, que na Iniciação Científica (IC) despertou meu olhar e interesse pela pesquisa, e que prontamente ao saber da minha participação no processo seletivo do mestrado, ficou à disposição para me auxiliar no que fosse possível e permitido. Admiro sua responsabilidade e compromisso com a luta pela Educação Pública e de qualidade.

À professora Eneida Shiroma, convidada para a minha banca de qualificação, que desde a graduação em Pedagogia contribui para o meu processo formativo crítico. Não esqueço do seu sorriso ao abrir a câmera no dia da entrevista para seleção do mestrado (processo *on-line*, devido à pandemia) e ouvir suas palavras: “Que bom te ver aqui, Lívia”. Aprendi muito com você na graduação no grupo de estudos do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) e, agora, continuei aprendendo na pós-graduação; que bom ter você na minha formação, humilde na forma de compartilhar seu grande conhecimento, com sutileza e responsabilidade com o processo de formação de cada aluno. Voltar para a pós-graduação e ter aula com você foi um dos grandes privilégios deste espaço.

À Kamille Vaz, também convidada para minha banca de qualificação, já que fomos parceiras de grupo de pesquisa quando eu era da iniciação científica e você no mestrado. Desde aquele momento aprendi muito com você, com essa sua calma e tranquilidade que trazia e traz

leveza nos ensinamentos. Agradeço pelas contribuições delicadas na banca de qualificação, realmente foi um momento de divisor de águas, abrindo possibilidades para a pesquisa. Você trouxe e me fez perceber ainda mais a grandeza do meu tema.

Agradeço essas duas grandes professoras por terem aceitado a participarem da minha banca de qualificação, tenho imensa admiração pela grandiosidade do conhecimento delas e pela humildade com a qual elas o transmitiram.

Aos colegas de turma do mestrado pelas trocas, discussões, risadas, choros e conselhos, em especial o meu muito obrigada à Jaqueline, grande parceira nesta trajetória; à Rafaela, com quem aos poucos foi me aproximando e cautelosamente foi construindo uma relação de confiança e maturidade; à Suzana, pelo acolhimento e pelo colo oferecidos por diversas vezes, e por todas as tardes de café regado com muito estudo e desabafos; e ao Lucas, pelo jeito extrovertido e alegre de colocar nossa pesquisa nas alturas.

Aos meus grandes amigos, Claudia Teles e Ismael Bernardes, que acompanham minha trajetória desde a graduação, parceiros de Calpe, de Iniciação Científica e de grupos de estudos. Agradeço a vocês pela disposição e disponibilidade de estarem comigo durante todo esse processo formativo. Duas pessoas magnificas que, desde o início do processo seletivo para o mestrado, não soltaram a minha mão, mesmo com todas as demandas da vida. Escutaram os ensaios para a entrevista e contribuíram nas discussões da pesquisa.

Aos integrantes do GEPETO e do Grupo de Estudos em Educação Especial (GEEP), em especial à Cida e à Lilian, que estavam disponíveis para me auxiliar com questões da pesquisa.

Aos amigos que cultivo por muitos anos e que pretendo manter para sempre: Bruna Moroz, Nathalia Resende, Bruno Penha e Christiane Barbutti, que mesmo distantes, torcem e vibram pelas minhas conquistas.

À minha família, que mesmo há 800 km de distância me deram suporte e apoio nessa jornada de estudos e acreditaram que eu chegaria ao final dessa caminhada. Agradeço à minha mãe, Marli Ane Rezende, por me incentivar neste universo da leitura e da escrita. Não encontro palavras para agradecer por ela ter passado férias escolares com meu filho para que eu pudesse adiantar as demandas da dissertação, ficar longe dele por trinta dias não foi fácil, mas sabia que você daria todo o suporte e atenção a ele. Obrigada por compreender que eu não poderia estar presente no Natal em família porque eu estava envolvida com prazos da dissertação.

À professora Vania Neuza Melo Vieira do Ceim, Dona Dorvalina, que se disponibilizou todas as vezes que eu precisei, realizando trocas de horário para que eu pudesse cursar as disciplinas e continuar no mestrado.

Ao meu filho, Pedro Girardi, que ainda tão pequeno, seguiu comigo nesses dois anos e meio de estudo, carinhosamente reconheceu, inúmeras vezes, o meu cansaço e percebeu que minha ausência era necessária em alguns momentos. Agradeço sempre por ter você comigo, tão atencioso, preocupado e parceiro, por vezes você foi a minha base para continuar nessa trajetória. Você é a minha maior inspiração.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para que este momento chegasse. A vocês, meu imenso muito obrigada.

*Eis aqui minhas mãos:
não tenho receio de mostra-las,
antes com verrugas que
em bolsos guardadas.*

*Eis minhas verrugas,
orgulho-me em tê-las,
é parte do meu ofício
de construtor de estrelas.*

*Gastarei as verrugas
na lixa da prática,
queimarei as verrugas
com o ácido da crítica
e aprenderei com as marcas
que as estrelas se fazem ao fazê-las
por isso são estrelas.*

(Mauro Iasi)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a organização do trabalho dos professores da Educação Especial em redes públicas de ensino, tendo como objetivo geral compreender a organização do trabalho dos professores da Educação Especial em redes públicas de ensino da região Sul no Brasil. Com o intuito de delimitar este objetivo de pesquisa, propomos quatro objetivos específicos: verificar as demandas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para o trabalho dos professores da Educação Especial; caracterizar a organização da Educação Especial em redes públicas de ensino da Região Sul do país; e identificar a oferta da Educação Especial em redes públicas de ensino da região Sul do país; analisar a exigência formativa, considerando o nível de escolaridade e os conteúdos indicados para os professores de Educação Especial nas redes públicas da Região Sul do país. Partimos dos pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico-dialético, considerando que o objeto desta pesquisa não pode ser pensado isoladamente, mas sim como parte de uma sociedade que está organizada pelo modo de produção capitalista, cindida em classes sociais – burguesia e proletariado, com estruturas e dinâmicas marcadas por contradições. Como procedimentos metodológicos de pesquisa, lançamos mão da análise documental dos documentos subnacionais e nacionais referentes à exigência formativa de professores da Educação Especial, análise de editais de recrutamento desses professores, documentos que norteiam a Educação Especial em redes públicas de ensino no Sul do Brasil, os planos de cargos, carreiras e remuneração dos professores da Educação Especial. Desenvolvemos um balanço de produção acadêmica, em três bases de dados, e um balanço complementar de busca da produção acadêmica, e, por fim, um levantamento bibliográfico sistemático. O campo empírico da investigação foi composto pelas redes públicas de ensino dos três estados que compõem a Região Sul do Brasil (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina) e pelas redes municipais de ensino das três capitais respectivas (Curitiba, Porto Alegre e Florianópolis). Partimos de uma diretriz nacional para o trabalho dos professores da Educação Especial, a qual define uma forma prioritária de atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. Ao pesquisarmos as seis redes públicas de ensino da Região Sul do Brasil, identificamos que cada rede apreende e se organiza de uma forma particular em termos de documentos, de diretrizes e de oferta de serviços e definição do trabalho dos professores da Educação Especial, inclusive determinando o público-alvo a ser atendido. Foi possível perceber o fortalecimento do pensamento conservador nessas redes, que traz a persistência da concepção médico-pedagógica do atendimento segregado. Apreendemos que a organização do trabalho dos professores da Educação Especial está atrelada à utilização dos recursos de acessibilidade, estruturada em princípios tecnicistas, a fim de contribuir para a vida prática. Assim, identificamos que estes professores são tratados como serviço, podendo atuar em diversas instituições – públicas e privadas –, realizando a adaptação dos recursos de acessibilidade. Por serem reconhecidos como serviços, há a possibilidade de contratações temporárias, trazendo a precarização do trabalho docente e o distanciando do processo de escolarização dos sujeitos com deficiência.

Palavras-chave: professor da educação especial; política educacional; trabalho; conservadorismo político.

ABSTRACT

Our object of study is the organization of the work of Special Education teachers in public education networks, with the general objective of understanding the designs required for the work of Special Education teachers in public education networks in the Southern Region of Brazil. In order to define this research objective, we propose four specific objectives: verify the demands of the Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (National Special Education Policy from the Perspective of Inclusive Education) for the work of Special Education teachers; characterize the organization of Special Education in public education networks in the southern region of the country; and identify the provision of Special Education in public education networks in the southern region of the country; analyze the training requirements, considering the level of education and the content recommended for Special Education teachers in public schools in the South Region of the country. We start from the theoretical and methodological assumptions of dialectical and historical materialism, considering that the object of this research cannot be thought of in isolation, but rather as part of a society that is organized by the capitalist mode of production, divided into social classes – bourgeoisie and proletariat, with structures and dynamics marked by contradictions. As methodological research procedures, we used documentary analysis of subnational and national documents referring to the training requirements of Special Education teachers, analysis of recruitment notices for these teachers, documents that guide Special Education in public education networks in Southern Brazil, the job, career and remuneration plans for Special Education teachers. We developed a balance of academic production in three databases, and a complementary search balance of academic production, and finally, a systematic bibliographic survey. The empirical field of investigation was composed of the public education networks of the three states that make up the Southern Region of Brazil (Paraná, Rio Grande do Sul and Santa Catarina) and the municipal education networks of the three respective capitals (Curitiba, Porto Alegre and Florianópolis). We start from a national direction for the work of Special Education teachers, which defines a priority form of specialized educational service in multifunctional resource rooms. When researching the six public education networks in the Southern Region of Brazil, we identified that each network understands and organizes itself in a particular way in terms of documents, guidelines, and provision of services and definition of the work of Special Education teachers, including determining the target audience to be served. It was possible to notice the strengthening of conservative thinking in these networks, which brings the persistence of the medical-pedagogical conception of segregated care. We understand that the organization of the labor of Special Education teachers is linked to the use of accessibility resources, structured in technical principles, in order to contribute to practical life. Thus, it was identified that these teachers are treated as a service, being able to work in different institutions – both public and private –, and adapting accessibility resources. Because they are recognized as services, there is the possibility of temporary hiring, making the teaching work more precarious and distancing people with disabilities from the schooling process.

Keywords: special education teacher; educacional policy; labor; political conservatism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Relação de documentos referentes à Educação Especial das redes públicas estaduais.....	45
Figura 2	Relação de documentos referentes à Educação Especial das redes públicas municipais.....	46
Figura 3	Estados com suas respectivas populações	84
Figura 4	Gráfico Inep com o percentual de alunos da Educação Especial por etapa de ensino dos estados.....	86
Figura 5	Organograma da temporalidade dos editais de processo seletivo	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação de documentos referentes à política nacional de perspectiva inclusiva.....	42
Quadro 2	Relação dos trabalhos encontrados que fazem referência aos estudos da rede estadual do Paraná	53
Quadro 3	Relação dos trabalhos encontrados que fazer referência aos estudos da rede estadual de Santa Catarina	54
Quadro 4	Relação dos trabalhos encontrados que fazem referência aos estudos da rede municipal de Florianópolis/SC	56
Quadro 6	Relação de trabalhos selecionados no balanço de produções acadêmicas no Bloco Categórico 1: Trabalho do professor na especificidade da atuação com alguma deficiência	60
Quadro 7	Relação dos trabalhos selecionados no balanço de produções acadêmicas no Bloco Categórico 2: Trabalho do professor na multifuncionalidade da sua atuação	64
Quadro 8	Relação de trabalhos selecionados no balanço de produções acadêmicas no Bloco Categórico 3: Política da Educação Especial e a relação com o AEE	70
Quadro 9	Relação de documentos que normatizam a Educação Especial no estado do Paraná	89
Quadro 10	Relação de documentos selecionados que normatizam a Educação Especial no município de Curitiba/PR	97
Quadro 11	Documentos relevantes que normatizam a Educação Especial no estado do Rio Grande do Sul	104
Quadro 12	Relação de documentos relevantes que normatizam a Educação Especial no município de Porto Alegre/RS.....	108
Quadro 13	Relação de documentos que normatizam a Educação Especial no estado de Santa Catarina.....	113
Quadro 14	– Relação de documentos relevantes que normatizam a Educação Especial no município de Florianópolis/SC.....	118
Quadro 15	Relação dos convênios das redes públicas estaduais e municipais do Sul do Brasil.....	124
Quadro 16	Relação do locus de trabalho do professor da Educação Especial das redes públicas estaduais e municipais da Região Sul do Brasil.....	125
Quadro 17	Relação de nomenclatura do professor da EE das redes públicas de ensino da Região Sul do Brasil	126
Quadro 18	Relação das atribuições do professor da Educação Especial das redes públicas de ensino estadual e municipal da Região Sul do Brasil	129

Quadro 19 Editais de contratação do estado do Paraná.....	135
Quadro 20 Editais de contratação do município de Curitiba/PR.....	141
Quadro 21 Editais de contratação do estado do Rio Grande do Sul.....	144
Quadro 22 Editais de contratação do município de Porto Alegre/RS	148
Quadro 23 Editais de contratação de professores da Educação Especial da rede estadual de Santa Catarina	155
Quadro 24 Editais de contratação da rede municipal de Florianópolis/SC	160
Quadro 25 Conteúdos específicos das redes públicas	163
Quadro 26 Exigência formativa relacionada à escolaridade.....	166
Quadro 27 Documentos das redes públicas estaduais	198
Quadro 28 Documentos das redes públicas estaduais e municipais	199

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantidade de trabalhos encontrados e selecionados nas três bases de dados	59
Tabela 2	Ranking nacional do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).....	199
Tabela 3	Ranking do Produto Interno Bruto (PIB).....	200

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AHSD	Altas Habilidades/Superdotação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Centro de Atendimento Especializado
CAEE	Centros de Atendimento Educacional Especializado
CAP	Centro de Apoio Pedagógico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAP-RS	Centro de Apoio Pedagógico do Rio Grande do Sul
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEIF	Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental
CEMEP	Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CETEPAR	Centro de Excelência em Tecnologia Educacional do Paraná
CMAEE	Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTBA	Curitiba
DEEIN	Departamento de Educação Especial e Inclusão Social
EC	Emenda Constitucional
EE	Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
FEAPAES	Federação Estadual das APAES
FEBIEX	Federação Estadual de Instituições de Reabilitação do Paraná
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FLN	Florianópolis
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
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação
MRD	Modelo de Repasse Direto
NAAHS-RS	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do Rio Grande do Sul
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
OSC	Organização Sociedade Civil

PAC	Professor de Apoio à Comunicação Alternativa
PAEE	Professor de Apoio Educacional Especializado
PCCR	Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PERAE	Programa de Escolaridade Regular com Atendimento Especializado
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Partido Liberal
PMC	Prefeitura Municipal de Curitiba
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
POA	Porto Alegre
PR	Paraná
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
RMF	Rede Municipal de Florianópolis
RS	Rio Grande do Sul
SAEDE	Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SC	Santa Catarina
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SED	Secretaria Estadual de Educação
SEED/DEE	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte/Departamento de Educação Especial
SIR	Salas de Integração e Recursos
SISMEN	Sistema Municipal de Ensino de Curitiba
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SPT	Segundo Professor de Turma
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
1.1	EXPLICITAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	20
1.2	DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	29
1.3	EXPLICITAÇÃO DOS OBJETIVOS	39
1.4	PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	39
1.4.1	ANÁLISE DOCUMENTAL	41
1.4.2	BALANÇO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA	48
1.4.3	LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SISTEMÁTICO	52
1.5	ORGANIZAÇÃO DO TEXTO DE DISSERTAÇÃO	57
2	PRODUÇÃO ACADÊMICA QUE ABORDA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	59
2.1	BLOCO CATEGÓRICO 1: TRABALHO DO PROFESSOR NA ESPECIFICIDADE DA ATUAÇÃO COM ALGUMA DEFICIÊNCIA	60
2.2	BLOCO CATEGÓRICO 2: TRABALHO DO PROFESSOR NA MULTIFUNCIONALIDADE DA SUA ATUAÇÃO.....	63
2.3	BLOCO CATEGÓRICO 3: POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A RELAÇÃO COM O AEE	70
3	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM REDES PÚBLICAS DE ENSINO	77
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA REGIÃO SUL	83
3.2	ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ESTADOS E CAPITAIS.....	87
3.2.1	ESTADO DO PARANÁ.....	89
3.2.2	CURITIBA, CAPITAL DO PARANÁ	96
3.2.3	ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	103
3.2.4	PORTO ALEGRE, CAPITAL DO RIO GRANDE DO SUL	108
3.2.5	ESTADO DE SANTA CATARINA	112
3.2.6	FLORIANÓPOLIS, CAPITAL DE SANTA CATARINA	117
3.3	CONVÊNIOS DAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO COM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS QUE OFERTAM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A OUTRAS INSTITUIÇÕES	121

3.4	ANÁLISE DO LÓCUS DE ATENDIMENTO DAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO	124
3.5	ANÁLISE DAS NOMENCLATURA DO PROFESSOR DA EE DAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO DA REGIÃO SUL DO BRASIL	126
3.6	ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO ESTADUAL E MUNICIPAL DA REGIÃO SUL DO BRASIL.	128
3.7	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	131
4	EXIGÊNCIA FORMATIVA PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ATUAREM NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO DA REGIÃO SUL DO BRASIL	133
4.1	ANÁLISE DOS EDITAIS DE RECRUTAMENTO DAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO DO SUL DO BRASIL	134
4.1.1	REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ.....	135
4.1.2	REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CURITIBA/PR	140
4.1.3	REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL .	144
4.1.4	REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE	147
4.1.5	REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SANTA CATARINA	155
4.1.6	REDE PÚBLICA DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	159
4.2	ANÁLISE DOS CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DAS REDES PÚBLICAS	163
4.3	ANÁLISE DA EXIGÊNCIA FORMATIVA RELACIONADA À ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	166
4.4	O TRABALHO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A TENDÊNCIA DE CONTRATOS TEMPORÁRIOS APÓS 2018	169
4.5	A ORGANIZAÇÃO GERENCIAL (PRIVATIZAÇÃO/PRECARIZAÇÃO) DO TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INFLUÊNCIA DA VERTENTE MÉDICO-PEDAGÓGICA	171
4.6	PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E DO TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	174
4.7	SÍNTESE DAS ANÁLISES DESENVOLVIDAS.....	176
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
	REFERÊNCIAS.....	188
	APÊNDICE	198

1 INTRODUÇÃO

Na presente introdução, apresentaremos o objeto desta pesquisa, relacionado ao trabalho dos professores da Educação Especial (EE) em redes públicas de ensino. O estudo tem como objetivo geral compreender a organização do trabalho dos professores da EE em redes públicas de ensino do Sul do Brasil, com o delineamento de analisar a organização e a oferta dos serviços da EE. O campo empírico da investigação está pautado, precisamente, nas redes públicas estaduais dos três estados que compõem a região Sul do Brasil: Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, e das redes públicas municipais das três capitais dos respectivos estados: Curitiba/PR, Porto Alegre/RS e Florianópolis/SC.

Utilizamos como procedimento teórico metodológico a análise documental compreendida nos documentos nacionais e subnacionais das redes públicas de ensino da Região Sul do Brasil. Com intuito de perceber as discussões e análises que o campo da EE vem desenvolvendo, realizamos um balanço principal de produção acadêmica e, pela escassez dos trabalhos encontrados, evidenciamos a necessidade de ampliar a busca das produções acadêmicas, resultando no desenvolvimento de um balanço de produção complementar.

Além disso, realizamos um levantamento bibliográfico sistemático, a fim de ter acesso as produções acadêmicas que trouxessem discussões, especificamente, da EE nas redes públicas de ensino da Região Sul do Brasil, contribuindo assim para a discussão do nosso objeto de pesquisa. Para tanto, partimos dos pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico-dialético para o aprofundamento de nossas análises e reflexões.

1.1 EXPLICITAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Diante deste objeto de pesquisa, reconhecemos a importância de retomar dois marcos históricos que foram relevantes para compreender como se constitui a organização do trabalho dos professores da Educação Especial (EE) em redes públicas de ensino no Brasil.

O primeiro marco histórico que tem relação com o objeto desta pesquisa é a institucionalização da EE como política pública por meio do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que ocorre na década de 1970 em um contexto caracterizado pela ditadura empresarial-militar.

É válido apontar que na década de 1970, com a criação do CENESP, diversas organizações como a Sociedade Pestalozzi, a APAE e agências internacionais como a *United States Agency for International Development* (USAID) e a Organização das Nações Unidas

(ONU), foram atuantes na formulação e nos encaminhamentos da política de EE para o país, definindo, também, como se daria o trabalho e a formação dos professores da EE.

As articulações dessas organizações marcam o campo da EE em sua constituição, e como enfatizam Garcia e Kuhnen (2020), este campo envolve diversos acordos com organismos internacionais, num contexto político mundial em que o neoliberalismo avançava, estabelecendo com mais afinco acordos como o MEC/USAID, que tinha o direcionamento para a cooperação de forma técnica e financeira para, assim, garantir a hegemonia política e ideológica da burguesia (Rafante, 2015).

Este momento histórico e político compreendia e utilizava a Educação como um mecanismo e estratégia para legitimar “a construção moral e cultural que se pautava na ideia de segurança nacional” (Garcia; Kuhnen, 2020, p. 73). Importa ressaltar que o CENESP estava vinculado, à época, ao Ministério da Educação (MEC), com a responsabilidade de formular e impulsionar as ações de EE no Brasil (Kassar, 2011).

O segundo marco histórico consiste no período da década de 1990, já no contexto de uma República Democrática, com propostas de municipalização da Educação e recomendações de Educação para Todos via Declaração de Jomtiem (UNESCO, 1990). Essa declaração discursa sobre o desenvolvimento das necessidades básicas de aprendizagem, com a justificativa de minimizar o alto grau de desigualdade social, educacional e escolar, vinculando a educação ao desenvolvimento econômico e social.

O processo da descentralização da Educação vai ao encontro do discurso da Educação para todos mencionado na Declaração de Jomtiem. Como destacam Carvalho e Verhine (1999, p. 300), com a municipalização a Educação tem-se um “elemento chave para a conquista e o exercício dos direitos de cidadania, preparando os indivíduos e grupos para decodificar signos, lidando rapidamente com informações que circulam na sociedade, contribuindo para o combate à pobreza e redução das desigualdades e a democratização das oportunidades”.

A municipalização passou por diversas consolidações até se firmar na legislação constitucional e educacional. Uma legislação que estabelece a descentralização do Estado para o Município é a Lei nº 5.692/71, que instaura responsabilidades no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino, com progressiva de encargos e serviços para a educação, principalmente no 1º grau (Carvalho; Verhine, 1999). Porém, essa legislação não foi desenvolvida pela falta de repasse de recursos.

Mais adiante, com a consolidação da Constituição de 1988, em seu art. 211, é instituído o repasse de recursos e responsabilidades do sistema municipal de educação para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, para que os Estados e Municípios conseguissem “definir

formas de colaboração para assegurar a universalização do ensino obrigatório” (Carvalho; Verhine, 1999, p. 303), estando mais próximos das comunidades. No entanto, foram criados programas para a manutenção do sistema municipal com o objetivo de descentralizar recursos e reforçar a autonomia gerencial.

Foi em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), que a municipalização avançou com a introdução do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)¹, com prazos de universalização do ensino nos estados e municípios. Com isso, a municipalização capilarizou o serviço da educação básica, tornando-a pública e próxima das comunidades periféricas.

Os marcos apresentados são relevantes para esta pesquisa, pois foi a partir da institucionalização da EE como política pública que a presença dos professores da EE ganhou importância nas redes públicas estaduais e municipais de ensino. Com a proposição da Educação para Todos, da década de 1990, na ideia de trazer todos para o mesmo espaço escolar, incluindo o atendimento das pessoas com deficiência nas redes públicas de ensino, identificamos a necessidade da presença dos professores da EE nas redes públicas de ensino.

É válido destacar que estes foram os marcos históricos que elencamos como relevantes para este objeto de pesquisa, mas não estamos desmerecendo as diversas iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência nos períodos que antecederam os marcos indicados, por exemplo, a criação da Sociedade Pestalozzi², instituição impulsionada pela educadora russa Helena Antipoff³. É importante frisar que o trabalho da então educadora russa teve como base a perspectiva teórica da Escola Nova, perspectiva essa que influencia a EE até hoje.

Outra instituição com atuação neste campo foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)⁴, que teve o intuito de oferecer atendimento às pessoas com deficiência

¹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), vigorou de 1997 a 2006, sendo ele substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), atendendo toda a educação básica, da creche ao ensino médio. O FUNDEB tem como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação (Brasil, 2018).

² Instituições como o Pavilhão de Natal (1934), o Instituto Pestalozzi (1935) e a Fazenda do Rosário (1940) foram criadas pela educadora Helena Antipoff e permaneciam centralizadas na Sociedade Pestalozzi, com ações de atendimento focalizadas nas crianças excepcionais, distanciando o atendimento da aprendizagem intelectual em virtude de uma aprendizagem prática, alienada e unilateral aos moldes de uma educação que corrobora com a manutenção da hegemonia burguesa.

³ Nascida na Rússia, mudou-se para França, participando da padronização dos testes de nível mental das crianças.

⁴ Instituição criada em meados de 1954, de caráter privado-filantrópico assistencial, foi e ainda se faz presente nos encaminhamentos das políticas públicas para a Educação Especial. É válido destacar que a partir do momento em que a Educação Especial é redirecionada para a perspectiva inclusiva, apontando uma proposição de Educação para Todos, as APAEs questionam esta proposta, pois, como frisa Meletti (2006), estas entidades recebem apoio financeiro destinado ao fundo público desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1961. Tais instituições se mobilizam com o seguinte questionamento: “A APAE é a favor de um processo de inclusão escolar gradativo (processual) e responsável, com o qual as escolas comuns sejam devidamente

múltipla e intelectual, prestando assistência médica e terapêutica. Entretanto, tais iniciativas desenvolvidas a partir da sociedade civil, mediante a criação e funcionamento de instituições privadas e assistenciais que por muito tempo ocuparam, na forma de um serviço filantrópico, um espaço que deveria ser preenchido por instituições públicas estatais com capacidade de conceber a EE como um direito social.

Vale lembrar que a EE, ao se formalizar como política pública no Brasil, procedeu num ramo de instituições liberais articuladas por relações público-privadas que permeiam sua trajetória. Como aponta Bueno (1993), a história da EE no Brasil evidencia sua crescente privatização, quer seja do ponto de vista do número de atendimentos oferecidos, quer pela influência que estas instituições têm exercido.

Fontes (2010, p. 273) chama atenção que manter o viés público-privado expressa atribuir as incompetências genéricas do Estado brasileiro como forma de “gerenciar de maneira privada, concorrencial e lucrativa as políticas públicas voltadas para a maioria da população”.

Presumimos que, em seu contexto de estruturação, a EE se consolidou num processo histórico e social no qual se reafirma a relação entre a Educação e o desenvolvimento, em meio a um discurso desenvolvimentista que define a Educação como impulsionadora do desenvolvimento econômico e social do país. Devemos pensar que este processo se dá com a reestruturação do capital, o qual dispõe da atuação do Estado mediante as políticas neoliberais e que, na Educação, vai instaurando e atribuindo visibilidade para um discurso marcado pela visão da teoria do capital humano.

Essa teoria de acordo com Saviani (2010) passa a ser entender a educação como:

[...] um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso aos diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há empregos para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (Saviani, 2010, p. 430).

Ao refletirmos sobre essa visão do capital humano, podemos pressupor que no período da implementação do CENESP adotou-se uma lógica baseada na integração do sujeito, no sentido de normalização e adaptação dos indivíduos, e a formação que estava consolidada,

preparadas para o recebimento dos estudantes, que necessitam não apenas de recursos para a acessibilidade física, mas sobretudo de treinamento de professores, preparação dos alunos, dentre outras ações. A rede APAE defende o direito de escolha da pessoa com deficiência intelectual e de sua família sobre o local onde deseja estudar” (Kassar, 2011, p. 53).

como categoriza Vaz (2013) era de “trabalhadores de alto, médio e baixo nível e, ainda, conservava harmonicamente aqueles que não conseguem se enquadrar em nenhum padrão” (Vaz, 2013, p. 177).

Esta lógica da integração do sujeito com deficiência nas redes públicas de ensino, como aponta Januzzi (2012, p. 19), teve uma das primeiras experiências em 1988 na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), instituída pela Secretária Estadual de Educação (SED). Este conceito de integração era utilizado antes do movimento de inclusão, como a referida autora contextualiza:

[...] que o início do uso do termo integração, se refere ao chamado “princípio de integração, de mainstreaming, ou seja, da integração progressiva na corrente da vida com os considerados normais [...]. Tenuemente se vai mostrando a responsabilidade de o meio também se transformar, mas a ênfase é na modificação, na ‘normalização’ do deficiente” (Januzzi, 2012, p. 154).

Assim, as pessoas com deficiência eram integradas ao sistema regular de ensino a fim de aproximar-se de um padrão “normal”, “confluindo da concepção dicotômica normal/patológico”, porém eram observados aqueles que tinham condições para atingir tal “padrão”. Essa normalização tinha como essência tornar o sujeito produtivo para as relações de produção, no sentido de que eles tivessem a possibilidade de gerar a sua própria existência, eximindo a responsabilidade do Estado (Garcia; Kuhnen, 2020, p. 79).

Os interesses impressos nessa lógica da integração revelam uma formação de base neoliberal como uma das demandas do capital que concerne na ampliação da oferta de educação, com foco em formar cidadãos, produzindo trabalhadores alienados e controlados que atuarão em postos precarizados (Freitas, 2014).

Nesse sentido, a EE não foge desta demanda proposta pelo sistema capitalista, a de ampliação da oferta educacional que, conseqüentemente, se espraia para os estudantes da EE. Podemos ressaltar que essa ampliação da oferta da Educação nas redes públicas de ensino, como sinalizam Dambros e Mussio (2014) está articulada com um processo de reestruturação global da economia, dentro da qual vão se concretizando mais fortemente as políticas organizadas para a gestão da pobreza (Leher, 1999). Assim, entramos no segundo marco histórico que verticaliza este objeto de pesquisa: o período da década de 1990.

Em relação às políticas da gestão da pobreza, apoiamos nossas reflexões em Leher (1999) para compreender como estas foram sendo formuladas. De acordo com o autor, essas políticas emergiram de uma “nova era”, pós-crise econômica de 1970-1980. Essa nova era, então tratada como globalização, tinha o direcionamento para “o crescimento econômico (e não

mais o desenvolvimento), sendo o principal meio pelo qual a pobreza seria aliviada” (Leher, 1999, p. 24).

Leher (1999) destaca as proposições da globalização estariam baseadas na tese segundo a qual “o conhecimento se converteu no fator de produção mais importante” de um pouco preciso “capitalismo intelectual” que teria sucedido ao capitalismo industrial. Esse “capital intelectual”, compreendido como a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de *managers* e não mais de educadores. Para as “ideologias dominantes, o melhor antídoto para os males decorrentes do desemprego seria a educação elementar e a formação profissional” (Leher, 1999, p. 26).

Neste contexto, diante da leitura de trabalhos acadêmicos de Cohn (1995) e Motta (2008) referente as políticas de gestão da pobreza, foi possível perceber a contribuição que essas políticas tiveram para o desenvolvimento de uma Política para a Educação Especial de Perspectiva Inclusiva no Brasil. Essa política visa incluir os grupos minoritários nas oportunidades geradas pelo crescimento econômico, as quais têm sido endossadas no Brasil. Isso, por conseguinte, afetará a organização da Educação Especial (EE) e o trabalho dos professores deste campo. Afinal, a organização das políticas de inclusão educacional será pensada e redirecionada nos moldes da “nova era”, do crescimento econômico.

A EE passa a ser direcionada pela perspectiva ideológica da inclusão, que aposta na inserção dos grupos minoritários no processo de produção da vida humana, favorecendo de forma hegemônica os interesses do desenvolvimento do capital. Com isso, a bandeira da integração já não estava sendo defendida, como ressalta Kassir (2011), e esta ideia de inclusão dava um passo à frente da integração, trazendo impactos nas mudanças das políticas sociais com um viés para o desenvolvimento econômico, “fortalecendo conceitos de desenvolvimento humano e coesão social” (Kassar, 2011, p. 48).

Esse fortalecimento de acordo com a autora mencionada está relacionado com “as teorias econômicas que defendem a tese de que a política social é condição do desenvolvimento econômico, que medidas compensatórias diante das minorias irão contribuir para o desenvolvimento humano pertencente a um projeto societário, do capital. Assim a ideia de inclusão foi adotada não apenas na política educacional, mas em diversas políticas públicas com o objetivo de progressão social.

Notamos então que, neste período de afirmação das políticas de perspectiva inclusiva, a EE toma parte do rol de proposições para transformar a escola na instituição que vai aglutinar as demandas de gestão da pobreza. Questionamos esse encaminhamento, pois ao observamos

que na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96⁵, no capítulo que versa sobre a EE, esta modalidade da educação deve ocorrer “preferencialmente”⁶ no ensino regular, parecendo-nos uma inclusão subjetiva, que as políticas de perspectiva inclusiva por vezes defendem a inclusão total e por outras nem tanto, mantendo o discurso contrário ao da segregação, mas ao mesmo tempo possibilitam seu financiamento e sua ação em instituições segregadas.

Como podemos notar no capítulo V da LDB 9394/96, que trata da EE, especificamente em seus artigos nº 58, 59 e 60, que o atendimento dos estudantes da EE pode ocorrer em espaços privado-assistenciais e filantrópicos:

Artº 58 - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida **preferencialmente** na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Artº 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Artº 59 A - O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. Artº 60 - Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das **instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público** (Brasil, 1996, grifos nossos).

Importa destacar que o atendimento “preferencialmente” nas redes públicas de ensino qualifica-se como um dos elementos que irá organizar a EE nas redes públicas, e, conseqüentemente, direcionar o trabalho dos professores desta modalidade, que como sintetiza Vaz (2013), a premissa da perspectiva inclusiva pauta-se tanto numa base tecnicista, dando ênfase aos recursos de acessibilidade e, ao mesmo tempo, numa base escolanovista, com a ideia de trazer todos para a mesma escola (Vaz, 2013). Não estamos ressaltando que a ideia de todos no mesmo espaço escolar tenha sido uma questão crítica da perspectiva inclusiva, pelo contrário, defendemos esse acesso universalizado, mas não com o viés da socialização, e sim, do acesso ao conhecimento científico.

Diante dos artigos mencionados que versam sobre a EE, nota-se que esta modalidade de educação escolar tem um constante processo de ameaças e disputas para a inclusão dos estudantes da EE. A exemplo dessas ameaças e disputas temos o termo “preferencialmente” que permanece na legislação ao longo do tempo, nos levando a perceber que a inclusão não é

⁵ Legislação que versará sobre a Educação Básica e superior, incluindo um capítulo único que indicará sobre a Educação Especial.

⁶ Segundo Michels e Garcia (2017), é importante destacar que o termo “preferencialmente” abre a possibilidade de que o ensino não ocorra na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas (Michels; Garcia, 2017, p. 107).

algo inovador na LDB, e que os estudantes da EE podem ser atendidos também em instituições privadas, filantrópicas e assistenciais que não tem uma identidade escolar. A persistência deste relativismo de locus e de concepção de EE teve consequências nefastas no período compreendido entre 2016 e 2022, mediante as disputas da concepção inclusiva para a EE com uma base liberal-conservadora (Garcia; Barcelos; Lorenzini, 2022).

Importa ressaltar que o primeiro movimento da EE de perspectiva inclusiva, de 2008, fez com que as instituições privadas perdessem o atendimento educacional dos estudantes com deficiência em idade obrigatória de escolaridade devido à demanda das matrículas compulsórias na classe comum para que esses estudantes frequentassem o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim, quando todos os estudantes estão submetidos a um regime de obrigatoriedade de matrícula, o AEE no contraturno é que deve ser ofertado preferencialmente nas escolas da rede regular.

É válido indicar que este AEE difere do processo de ensino na classe comum - aprendizagem, focando o atendimento das salas de recursos multifuncionais⁷ na utilização de recursos, que, diante dos discursos da perspectiva inclusiva, irão auxiliar na quebra de barreiras e na acessibilidade, trazendo à tona a Educação para Todos.

Segundo as análises de Vaz (2013), a máxima da Educação para Todos segue o “objetivo da convivência como primordial para a formação dos sujeitos, o que sinaliza existir forte influência da Escola Nova e do Construtivismo, que desvalorizam o conhecimento construído historicamente e defendem a valorização do aprendizado produzido pelo próprio aluno” (Vaz, 2013, 177).

Assim, diante das reflexões de Mészáros (2008):

[...] a educação tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (Mészáros, 2008, p. 15).

Sendo assim, frisamos que a educação proposta pela hegemonia burguesa não irá propor uma educação para além do capital, sendo necessária, como defende Mészáros (2008), uma educação com:

⁷ Definição dada no Art. 1º, Parágrafo Único da Portaria Normativa nº. 13, de 24 de abril de 2007: “A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos”. Em 2008, a definição é atualizada para: “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2008).

[...] práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado (Mészáros, 2008, p. 12).

Ao contrário, notamos que cada vez mais a escola se torna um espaço de adaptação das novas “exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial” (Freitas, 2014, p. 1088). A escola vai sendo submetida a contribuir para a formação de trabalhadores alienados com o propósito de alimentar e reproduzir cada vez mais o sistema capitalista, desarticulando o que defendemos como desafio para a educação: desalienar os indivíduos e os encaminhar para além de uma lógica mercadológica.

Com base nessas considerações, é importante indicar que as políticas de inclusão são marcadas pela luta de classes, pela ação do Estado capitalista na sua implementação em favor dos interesses do mercado que, como afirmam Michels e Garcia (2021), apoiadas nas ideias de Balibar, o qual afirma que “ninguém pode ser excluído do mercado, simplesmente porque ninguém pode dele sair, posto que o mercado é uma forma ou uma ‘formação social’ que não comporta exterioridade” (Balibar, 1992, p. 202 *apud* Fontes, 1996, p. 5).

Diante deste cenário carregado de disputas entre o assistencialismo e o direito à educação, a EE se constitui como política pública apontando diversos desdobramentos posteriores, como: as disputas pelo fundo público, a formação de professores e a formulação das propostas de atendimento para o campo. Nesse sentido, cabe destacar que, com as políticas de EE, foi possível organizar esta modalidade de ensino nas redes públicas, notando-se, a partir de então, a presença dos professores da EE.

Neste contexto de composição da EE como política pública que fomos desenvolvendo até aqui, percebemos que o trabalho dos professores da EE vai sendo determinado de acordo com o projeto educacional idealizado por uma fração da classe burguesa. Essa classe, ideologicamente e concretamente, reforma o currículo, a avaliação, a gestão, o financiamento, a formação e a carreira de professores, definindo os percursos educacionais da classe trabalhadora. Assim, direciona o tipo de educação que se deve produzir, a fim de atender aos “interesses do capital, seja de caráter econômico (com a formação para o trabalho simples, por exemplo) ou ainda, de contenção social (com programas e projetos assistenciais)” (Vaz, 2017, p. 146).

Mediante a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, 2009), que permanece vigente⁸, organizando e direcionando a EE no Brasil, que acontece nas salas de recursos multifuncionais – espaço prioritário para a realização do AEE –, o trabalho do professor se remete a este atendimento, sendo “caracterizado pelo trabalho com os materiais adaptados, os recursos e a gestão da política no interior das escolas” (Vaz, 2017, p. 114). Como acrescentam Pertile e Rossetto (2015, p. 1189) é imputada a este professor a responsabilização que não direciona apenas ao ensino, mas para a “formação do professor da sala regular; a elaboração de materiais específicos para uso dos alunos nas salas de aula; a orientação à família; e a articulação com setores e profissionais externos à escola que possam colaborar para o atendimento às necessidades especiais dos alunos”.

1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A política de perspectiva inclusiva que atualmente organiza a Educação Especial (EE) no Brasil propõe atender os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns na rede regular de ensino, com o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais no contraturno escolar. Houve, portanto, uma redução do campo da EE ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujo fundamento primordial é a utilização de recursos de acessibilidade, com os quais se caracteriza a função complementar e suplementar da EE em relação ao trabalho pedagógico realizado na classe comum.

Nesse sentido, o trabalho dos professores da EE fica subsumido, como sinaliza Vaz (2013), a um trabalho técnico e de gestão da inclusão dentro do espaço escolar, em outra escola ou ainda podendo ser realizado em instituições privado-assistencial não escolares. Para tanto, é importante retomar algumas legislações que normatizam a EE de perspectiva inclusiva nas redes públicas de ensino no Brasil, a fim de compreendermos como a organização do trabalho dos professores da EE tem se estruturado.

A EE das redes públicas de ensino no Brasil é normatizada por legislações no âmbito nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada no governo do Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Em 2008, no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), os encaminhamentos políticos para o campo da EE

⁸ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) esteve ameaçada no período dos governos de Michel Temer e de Jair Bolsonaro e agora no terceiro governo Lula, por meio do Decreto nº 11.370 de 2023, que revoga o decreto 10.502 de 2020, instituindo uma comissão para o seu fortalecimento pela portaria nº 1.188 de julho de 2023.

passaram a ser organizados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que teve continuidade no governo da presidenta Dilma Rousseff (PT).

É importante pontuar que “os desdobramentos das crises econômicas, em particular a partir de 2008, repercutem ainda mais fortemente na forma de ataques às políticas sociais em favor do acúmulo de capitais, com redistribuição dos recursos do fundo público para o mercado” (Michels; Garcia, 2021, p. 15).

O conjunto de forças políticas articuladas em torno de uma mudança de governo de uma burguesia conservadora sem projeto nacional teve como consequência o golpe da presidenta Dilma Rousseff, assumindo o vice-presidente Michel Temer (MDB), que iniciou um processo de reestruturação e “atualização”⁹ da PNEEPEI. Em 2018, após consulta pública, essa “atualização”¹⁰ é divulgada como Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Já no governo de Jair Bolsonaro, é divulgado, em setembro de 2020, o Decreto 10.502, porém, essa “atualização” foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 21 de dezembro de 2020¹¹ e revogada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 01 de janeiro de 2023¹².

A política de EE de perspectiva inclusiva proposta pelo Governo Lula em seu segundo mandato foi interpelada por essa atualização que indicamos, mas não houve vigência das políticas do governo de Jair Bolsonaro. Atualmente, a política vigente que organiza a EE por meio das salas de recursos multifuncional é a política de perspectiva inclusiva de 2008, que tem indícios de organizar o trabalho dos professores da EE, com ênfase nos recursos sem trabalhar com o conteúdo escolar.

⁹ A palavra “atualização” está sendo utilizada com aspas pois é desta forma que o decreto nº 10.502, de 2020, irá tratar do conjunto de alterações da política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008.

¹⁰ Indicamos a atualização entre aspas, por compreendermos, segundo Barcelos; Garcia; Lorenzini (2022) que na atual conjuntura política e econômica brasileira – de ascensão do conservadorismo e de ampliação nas reformas das políticas sociais, buscou-se adequá-las conforme as determinações dessa nova fase do modo de produção capitalista – que busca, dentre outros aspectos, alterar o lócus destinado ao atendimento educacional de seus estudantes, admitindo a possibilidade de matrícula somente em escolas e classes especiais. No entanto, compreendemos que a proposta não configura mudanças reais à aprendizagem ou à condição social dos estudantes da Educação Especial. Ao contrário, configura-se como um ajuste às determinações do capital para sua educação, conforme as necessidades decorrentes da atual configuração do modo de produção capitalista (Barcelos; Garcia; Lorenzini, 2022, p. 84).

¹¹ BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação direta de inconstitucionalidade nº 6590/DF – Distrito Federal. Relator: Ministro Dias Toffoli. **Pesquisa de Jurisprudência**, Acórdãos, 21 dez. 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 21 nov. 2023.

¹² BRASIL. Decreto nº 11.370, de 01 de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 01 jan. 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 21 out. 2023.

É interessante ressaltar que, mesmo de períodos anteriores, outros documentos de perspectiva inclusiva foram fortalecendo a organização da EE, e, conseqüentemente, o trabalho dos professores. Podemos destacar a Resolução CNE/CEB nº 02 de 2001, que antecede o período de 2008, constando que seria assegurado uma proposta pedagógica para esta modalidade, pautada nos recursos e serviços educacionais, indicando que os professores que atuariam nesta modalidade seriam aqueles considerados especializados em EE.

O documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, contém:

[...] o atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (Brasil, 2001, p. 1).

A Resolução CNE/CEB n. 02 de 2001, em seu artigo 7º, registra que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”. Nesse sentido, Garcia e Michels (2011, p. 108) esclarecem que este artigo:

[...] indicou a educação de sujeitos com necessidades especiais na escola regular. Suprimiu-se o “preferencialmente” e foi acrescentada a noção segundo o qual os alunos da Educação Especial poderão, extraordinariamente, ser atendidos em classes ou escolas especiais. A mudança do texto legal – retirou-se o “preferencialmente” e acrescentou-se o “extraordinariamente” – manteve a histórica lógica dual integrado/segregado, modificando, contudo, sua intensidade.

Kassar (2011) alerta que as ações e instituições desta resolução, juntamente com o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, não ocorreram de forma passiva, uma vez que lutas e jogos de forças marcaram este período, entrando em cena, por meio da Procuradoria da República, discussões e questionamentos de que esses documentos “contrariavam os princípios de igualdade e da não-discriminação ao admitirem currículos adaptados em escolas e salas especiais e conseqüentemente os deficientes poderão ficar à margem do ensino regular” (MEC/CNE/ CEB, 2002, p. 1).

Uma pesquisa do campo da EE conduzida por Oliveira Neta (2013), que foi selecionada no nosso balanço de produção, indicou e reforçou a ideia de um “currículo adaptado” em redes públicas de ensino, expondo que o trabalho dos professores da EE se dava por meio de um plano de atendimento que tinha como objetivo selecionar recursos e materiais específicos para trabalharem com cada tipo de deficiência. Portanto, vamos percebendo que o discurso da educação inclusiva é defender todos no mesmo espaço, mas ao mesmo tempo permitindo

currículos específicos e individualizados e atendimento fora do ambiente público, coadunando com a exclusão educacional.

Concordando com Oliveira Neta (2013), o discurso que fundamenta as políticas de perspectiva inclusiva presume a exclusão educacional, pois enfatizamos que, na medida que essas políticas propõem uma organização do trabalho dos professores da EE, pautado no atendimento educacional especializado como forma de proporcionar acessibilidade aos estudantes com deficiência por meio de recursos, exige os sujeitos de terem acesso aos conhecimentos escolares, permitindo a entrada de currículos específicos com foco nos atendimentos individualizados, vinculado com as características das condições de deficiência.

Outra indicação política que ficou evidente no segundo mandato do Governo Lula com propostas de formação de um sistema educacional inclusivo¹³, foi o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pela portaria ministerial nº 13/2007. Essa portaria apresenta uma proposta de apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do AEE, implantando salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de Educação Básica. Foi por meio do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi instituída.

Segundo Vaz (2017, p. 160) a proposição política de 2008 “redefine a concepção de EE ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares por meio das salas de recursos multifuncionais”. De acordo com o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, fica instituindo que:

[...] a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (Brasil, 2008, p. 5).

A partir disso, a política da EE ganha uma nova definição, entendida como transversal:

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos próprios desse

¹³ Desde 2003, documentos do governo federal denominam de “sistema educacional inclusivo” sistemas educacionais formados por escolas que comportem toda e qualquer criança e que tenham atendimento educacional especializado, seja apenas complementar ou suplementar à escolaridade comum (Kassar, 2011, p. 53). Sobre o “sistema educacional inclusivo” é importante ressaltar que, a partir da análise crítica de Michels e Garcia (2014), o mesmo “refere-se menos a democratizar o acesso à educação e muito mais a aprofundar a presença de uma lógica privatista na educação das pessoas com deficiência”. Sendo assim, favorece a parceria público-privada com uma aliança liberal, sobressaindo o esforço do capital para adentrar todos os setores da sociedade, inclusive a educação, buscando transformá-la, também, em objeto do mercado. O termo “sistema educacional inclusivo”, de acordo com as autoras, vem carrear sentidos de valorização do setor privado na educação nas suas faces mercantil e assistencial (Michels; Garcia, 2014).

atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008b, p. 116).

Como citado, para além desta política, no Governo Lula, diversos programas foram disseminados, e observamos que, durante seus dois primeiros mandatos, os programas e as políticas públicas se encaminhavam para a mitigação da desigualdade social e educacional. Com a posse da presidenta Dilma em 2011, os direcionamentos das políticas para a EE tiveram continuidade, legitimando uma política de governo que alargou as políticas sociais no processo da luta de classes.

Uma das propostas do governo da presidenta Dilma para a EE de Perspectiva inclusiva foi o Decreto nº 7.611/11, que versa sobre o AEE ser um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, ocorrendo de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, a fim de eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Entendemos que esse Decreto reforça a ideia de que a EE está subsumida ao AEE, indicando que a organização do trabalho dos professores da EE está ancorada na gestão de recursos de acessibilidade com os estudantes com deficiência em detrimento ao conhecimento produzido historicamente. Essa proposta se reafirma no Plano Nacional de Educação de 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, aprovada no último ano do primeiro mandato da mencionada presidenta.

Na Meta 4 desta lei, propõe-se para o campo da EE:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2019, p. 71).

Como podemos observar, esta lei ainda prevê o atendimento aos estudantes com deficiência preferencialmente nas redes públicas de ensino, reforçando a ideia de que o atendimento a esses sujeitos poderá ocorrer em instituições especiais, fazendo com que a organização do trabalho dos professores da EE aconteça, também, nestes espaços segregados, desarticulando o trabalho com os conteúdos escolares.

É importante ressaltar que a presidenta Dilma foi reeleita para um novo mandato em 2014. No entanto, ela não conseguiu concluir seu mandato, já que em 2016, houve um golpe político expresso juridicamente como impeachment. Este evento direcionou a implementação

de estratégias e caminhos políticos de caráter conservador. De acordo com as reflexões de Silva (2019, p. 7) o golpe propriamente dito começou em 2015. Isso ocorreu na sequência de um movimento dos grupos políticos que perderam na eleição do ano anterior, liderados pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e dos Democratas (DEM). Deste período até a efetivação do *impeachment*, o segundo mandato do Governo Dilma começou sob intenso ataque midiático. Para tanto, foi suficiente para “desestabilizar um governo, o implodindo em curto intervalo de tempo, bastando *arranjos institucionais* voltados para essa finalidade” (Silva *et al.*, 2019, p. 6).

Assim, o vice-presidente Michel Temer assume o novo bloco de poder, que como ressalta Garcia (2020), pertence a uma burguesia conservadora com propostas que atacam a classe trabalhadora, acarretando em perdas de direitos sociais (saúde, educação, assistência, previdência etc.)¹⁴.

Assim, notamos que durante todo este percurso que a EE trilhou desde o Governo FHC, passando por dois mandatos do Governo Lula e um mandato e início de outro do Governo Dilma, os encaminhamentos políticos e econômicos para o campo da EE tiveram propostas para um sistema educacional inclusivo, prevendo o direito à matrícula na escola comum ou regular, tomando diferentes estratégias a fim de implementar o projeto político, dentro da ordem burguesa.

Diante do golpe mencionado, com o afastamento da presidenta Dilma e a posse de Michel Temer, inicia-se a implementação de novas estratégias para a EE apoiada numa frente ultraconservadora, com direcionamento nas privatizações e parcerias com o empresariado e organismos internacionais, bem como indícios de alterações e ajustes à perspectiva neoliberal já presente na política de EE. Tais ajustes buscam aprofundar a proposição na direção de preparar os indivíduos para o trabalho simples, proposta vinculada ao projeto de escola pública que se encontra consolidado.

Diversas estratégias foram sendo tomadas por essa frente política, compreendida entre os governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), por exemplo: o condicionamento de gastos para a educação, diversos ataques aos direitos da classe trabalhadora, como: a reforma da previdência, revisão das pensões e dos benefícios, reforma

¹⁴ ATUALIZAÇÃO da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Intérpretes: Rosalba Maria Cardoso Garcia, Sonia Lopes Victor, Carla Karnoppi Vasques. [S.I]: Gt15 Anped Educação Especial, 2020. 1 vídeo (106 min.), Transmissão ao vivo, Digital, son., color. Com interpretação em LIBRAS de intérpretes do Centro de Atendimento aos Surdos (CAS) da Secretária Estadual de Educação do Espírito Santo. Disponível em: <https://youtu.be/kmQycCamDzs>. Acesso em: 22 out. 2023.

trabalhista, entre outros que são frutos deste “projeto político economicamente liberal e politicamente conservador” (Garcia, 2021, p. 16).

Merece destaque uma das estratégias desta frente ultraconservadora que, segundo Michels e Garcia (2021), toma forma na emenda constitucional do Teto de Gastos (EC 95/2016), indutora da privatização das áreas sociais em transformação em um campo de negócios. Essa Emenda Constitucional (EC) irá reverberar na EE no sentido de possibilitar com maior afinco os atendimentos dos estudantes com deficiência em espaços privados.

Mais adiante, essa EC irá endossar uma proposta de atualização da Política de Educação Especial de Perspectiva Inclusiva, incidindo na organização do trabalho dos professores da EE, na medida em que se disponibiliza e se incentiva o direcionamento de uma fatia do fundo público para instituições privadas atenderem os estudantes com deficiência.

O processo de revisão e atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva inicia-se em 2017, com a contratação de consultoria especializada com financiamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para desenvolver um estudo com vistas à atualização do documento, que é consolidada em 2018. Neste momento, é lançando um documento para a consulta pública intitulado *Política Inclusiva, Equitativa e ao longo da vida*, com o objetivo de redefinir e esclarecer conceitos e sua aplicabilidade, delimitar papéis e competências dos atores envolvidos na sua implementação. A Diretora de Políticas de Educação Especial Patrícia Raposo¹⁵ relatou que o processo de revisão e atualização seria conduzido de forma democrática¹⁶, como o da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a participação da sociedade, dos sistemas e das organizações de ensino¹⁷.

Sabemos que essas revisões e atualizações não ocorreriam de forma democrática, considerando a linha política que estava no poder. Com isso, diversas universidades como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Estadual de Campinas

¹⁵ Patrícia Raposo atuou no MEC como consultora da Secretaria de Educação Especial, posteriormente assumiu a diretoria de políticas públicas da Educação Especial desenvolvendo e implantando políticas desse campo. Coordenadora-geral da Gestão de Trabalho e Educação Permanente da Secretaria Nacional de Assistência Social do Ministério da Cidadania. Professora de Educação Inclusiva na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (<http://lattes.cnpq.br/4574141612803103>).

¹⁶ BRASIL. Assessoria de Comunicação Social. Ministério da Educação. **Política de educação especial deverá passar por atualização**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/62961-politica-de-educacao-especial-devera-passar-por-atualizacao>. Acesso em: 22 out. 2023.

¹⁷ ATUALIZAÇÃO da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Intérpretes: Rosalba Maria Cardoso Garcia, Sonia Lopes Victor, Carla Karnoppi Vasques. [S.I]: Gt15 Anped Educação Especial, 2020. 1 vídeo (106 min.), Digital, son., color. Com interpretação em LIBRAS de intérpretes do Centro de Atendimento aos Surdos (CAS) da Secretária Estadual de Educação do Espírito Santo. Disponível em: <https://youtu.be/kmQycCamDzs>. Acesso em: 22 out. 2023.

(UNICAMP) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bem como grupos de pesquisas, pesquisadores, congressos, entre outros, manifestaram repúdio a esta “atualização” da política, mediante a consulta pública conduzida. Era necessário, portanto, combater a atualização que estava sendo proposta, pois a mesma apontava para um ataque ao campo da EE, reorganizando seu funcionamento a uma face segregada.

No dia 02 de julho de 2018, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), por meio do Grupo de Trabalho de Educação Especial (GT 15), foi a público manifestar-se em relação a esta possível atualização da referida política. Nesse sentido, o grupo de trabalho relata que os debates sobre a EE no âmbito da ANPEd nunca resultaram em posição contrária à discussão sobre esta ou qualquer outra política pública de EE. Contudo, enfatizam que:

[...] considerando o baixo índice de representatividade e aprovação popular do Governo Michel Temer; o fato desse governo estar no período final de seu mandato; estarmos em um ano eleitoral para Presidência da República, Congresso Nacional, Governos Estaduais e Assembleias Legislativas dos Estados da Federação, consideramos inapropriado e ilegítimo que uma revisão/atualização da Política de Educação Especial seja realizada nesse momento (Atualização [...], 2018).

Michels e Garcia (2021) chamam atenção para o documento que o Banco Mundial publicou em 2017, intitulado *Um ajuste justo para o Brasil: análise e equidade do gasto público no Brasil*, que traz indicativos às questões fiscais, norteados deslizamentos dos investimentos públicos para os capitais nacionais e internacionais. Podemos dizer que este já vinha fortalecendo ideais conservadores e privatistas para a Educação.

É neste cenário de revisão e ajustes em políticas sociais, e com o então presidente Jair Bolsonaro na presidência da República, que o Decreto 10.502 de 2020 tomou forma, ficando instituído que por meio da União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, programas e ações seriam implementadas com vistas à garantia dos direitos à Educação e ao AEE dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2020).

Após a publicação deste decreto, a ANPEd, por meio de seu GT de Educação Especial (GT 15) e da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), manifestou seu repúdio ao referido decreto, trazendo que este é a culminância de um processo autoritário que se distancia de profissionais da educação básica, da agenda dos movimentos sociais e do acúmulo de conhecimentos oriundos das pesquisas relacionadas à escolarização dos sujeitos da EE. Sendo assim, enfatizam que:

As diferentes entidades que subscrevem o documento consideram que o referido Decreto, em consonância ao projeto de desmonte do Estado, induz à privatização da educação. Também consideram que, ao retomar o modelo biomédico de deficiência, o documento intensifica processos de segregação e discriminação dos sujeitos da educação especial. Ademais, contradiz as seguintes normativas: Constituição Federal (1988); Decreto N.º 6.949, que promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) (ANPEd; ABPEE, 2020)¹⁸.

Portanto, este decreto apontava para um caminho da segregação dos serviços e atendimentos para a EE ao propor que as classes especiais e as escolas especiais façam o atendimento dos estudantes da EE.

Enfim, com a suspensão desse Decreto 10.502/2020, a política que permanece em vigor, orientando e organizando a EE no Brasil, é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Nela e nas políticas de perspectiva inclusiva que viemos amarrando análises até aqui, presumimos que a organização do trabalho dos professores da EE tem ênfase no AEE ofertado nas salas de recursos multifuncionais com atendimentos individualizados, apontando para as características dos sujeitos, com visibilidade na utilização dos recursos em detrimento dos conteúdos escolares.

Diante do exposto, cabe destacar que as políticas para a EE possibilitaram a atuação de professores da EE nas redes públicas de ensino em seus quadros docentes. Nestas políticas trazidas durante a discussão do texto, o trabalho desses professores vai sendo determinado de acordo com o projeto educacional idealizado pela burguesia para a classe trabalhadora, direcionando o tipo de educação que se deve produzir mediante a organização de sociedade que está sendo veiculada. Como afirma Saviani (2021, p. 4), a educação é inteiramente dependente da estrutura social, estrutura essa dividida em classes antagônicas que se relacionam à base da força que se manifesta nas condições de produção da vida material, sendo a marginalidade um fenômeno próprio a esta estrutura.

Nesse sentido, para pensar o trabalho dos professores da EE que atuam nas redes públicas é necessária uma análise da organização desta modalidade de ensino, frente às políticas educacionais e políticas da EE. Dito isso, temos acordo com o que afirma Vaz (2017, p. 108): “analisar o professor sem tomar como ponto de partida o projeto de escola pública e suas determinações, no nosso ponto de vista, é deslocar a discussão de parte de sua totalidade e analisar o fenômeno separadamente”.

¹⁸ ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd) (Brasil). **ANPEd e ABPEE denunciam retrocessos em nova política de educação especial lançada pelo governo; confira repercussão de entidades e associações.** 2020. Elaborada pela ANPEd e ABPEE. Disponível em: <https://anped.org.br/news/anped-e-abpee-denunciam-retrocessos-em-nova-politica-de-educacao-especial-lancada-pelo-governo>. Acesso em: 22 out. 2023.

Essa problemática é importante por pensar a interferência que as políticas públicas têm no trabalho dos professores da EE, e, com isso, é relevante fazer a interlocução com o projeto de escola pública que se tem atualmente no Brasil, refletindo que está “escola está inserida numa sociedade capitalista, onde sua gênese tem o objetivo direcionado a preparar/adequar o trabalhador” (Vaz, 2017, p. 108).

Assim, o trabalho do professor, ao mesmo tempo que reproduz a função social da escola capitalista, de formar para o trabalho e conformar para a sociabilidade burguesa, ele também, contraditoriamente, abre possibilidades de questionar essa sociabilidade, produzindo um trabalho docente que fomente a crítica desse modelo de produção capitalista. Portanto, ao mesmo tempo que o trabalho do professor, necessariamente, reproduz essa formação imposta pelo capital, ele pode formar no sentido de questionar essa formação abrindo possibilidade de transformação, formando consciência.

Sendo assim, Vaz (2017) enfatiza que o projeto hegemônico da escola pública é um cenário de disputa política, tomando o direcionamento de que ela:

[...] atende ao objetivo de perpetuar os interesses da burguesia e, a depender das necessidades de expansão do capital, readaptar-se. Entretanto, considerando a escola como uma das instituições privilegiadas de formação para a classe trabalhadora, tem o potencial de possibilitar o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade mediado por relações diferenciadas das propostas educacionais burguesas, que visem a emancipação humana (Vaz, 2017, p. 55-56).

Deste modo, podemos refletir a partir das ideias de Vaz (2017) que este direcionamento das políticas públicas para a EE vai ao encontro do modo de produção no qual estamos imersos, tendo consequências sociais dos atos realizados pelos próprios homens, interessando prioritariamente em resultados palpáveis.

A partir dos desdobramentos políticos da EE, coloca-se como **questão central** de pesquisa: "Qual a proposta política para a organização do trabalho dos professores da Educação Especial que atuam em redes públicas de ensino da região Sul do Brasil?".

Além da questão central, outros questionamentos foram emergindo, no sentido de auxiliar-nos na compreensão do objeto desta pesquisa. Portanto, é válido perguntar pelos desdobramentos da organização da EE das redes públicas de ensino da região o Sul no Brasil? Como se dá a oferta de serviços da EE nas redes públicas de ensino? Quais as demandas do trabalho dos professores da EE nas redes públicas de ensino? Qual exigência formativa, considerando o nível de escolaridade e os conteúdos específicos, dos professores da EE para atuarem nas redes públicas de ensino? Qual a forma de contratação dos professores da EE nas redes públicas de ensino?

1.3 EXPLICITAÇÃO DOS OBJETIVOS

Uma vez desenvolvida essa problematização em relação ao objeto de estudo, retomamos aqui o objetivo geral de pesquisa e seu desdobramento em objetivos específicos:

Objetivo geral:

- Compreender a organização do trabalho dos professores da Educação Especial em redes públicas de ensino da região Sul no Brasil.

Objetivos específicos:

- Verificar as demandas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para o trabalho dos professores da Educação Especial;
- Caracterizar a organização da Educação Especial em redes públicas de ensino da região Sul do país;
- Identificar como se dá a oferta da Educação Especial nas redes públicas de ensino da região Sul do país;
- Analisar a exigência formativa dos professores de Educação Especial nas redes públicas da região Sul do país.

1.4 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este estudo está pautado no método do materialismo histórico dialético, pois o mesmo aponta a história da humanidade a partir do aspecto material, da forma em que a sociedade se organiza para produzir e reproduzir materialmente aquilo que é necessário para a sua subsistência, sendo uma realidade construída pelo homem. De acordo com Kosik (2002), esta compreensão da realidade humano-social opera no mundo real, que é “um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social” (Kosik, 2002, p. 23).

Sendo assim, Netto (2011, p. 22) nos traz contribuições sobre esse método de pesquisa, dizendo que é necessário partir da aparência visando alcançar a essência do objeto, capturando a estrutura e a dinâmica social por meio de procedimentos analíticos para operar uma síntese. Este processo de análise e síntese parte do pressuposto de Marx (1968, p. 16), o qual afirma que “o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado”, sendo assim a realidade analisada como independe da vontade do pesquisador; ela existe externamente a ele e na sua totalidade dialética marcada por contradições.

É nesse sentido que apontamos ser fundamental não olharmos para o objeto dessa pesquisa isoladamente, mas é preciso entendê-lo como parte de uma sociedade que está organizada pelo modo de produção capitalista, sendo esta cindida em classes sociais – burguesia e proletariado, tendo uma estrutura e dinâmica marcada por contradições e sendo mediada por diversas determinações.

Como indica Saviani (2021), é condição importante de forma consistente “no campo da educação [...] conhecer, de maneira mais precisa possível, o modo como se estrutura a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa”, pois a educação não está descolada da estrutura social capitalista na qual estamos imersos, pelo contrário, a educação é determinada por esta. Tal estrutura tem interesses antagônicos, de um lado os donos dos meios de produção, os capitalistas, e do outro, o proprietário da força de trabalho – o trabalhador. Portanto, não há neutralidade no âmbito da educação, pois a mesma segue parâmetros ideológicos da classe dominante (Saviani, 2021, p. 105-106).

Nesse sentido, como já indicado, nossas análises estarão pautadas no materialismo histórico dialético e iremos nos pautar nas categorias de totalidade, contradição e de mediação para compreender como os professores da Educação Especial (EE) se constituem para atuarem nas redes públicas da região o Sul do Brasil, considerando o contexto histórico, econômico e social no qual este objeto de pesquisa está imbricado.

Para tanto, realizamos a análise dos documentos subnacionais e nacionais referentes à exigência formativa de professores da EE, editais de recrutamento desses professores, dos documentos que norteiam a EE em redes públicas de ensino da região o Sul do Brasil, bem como os planos de cargos, de carreiras e de remuneração dos professores de EE.

De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), os documentos para analisar as políticas públicas não são apenas os documentos oficiais, mas sim todos aqueles que, por meio de um discurso, tem o intuito de massificar as informações. Sobre este discurso massificador, Jameson (1997) traz o conceito de “hegemonia discursiva”, um discurso homogeneizado das políticas educacionais em nível mundial. As autoras mencionadas acima chamam atenção para a realização da análise documental no que diz respeito à importância de observar o grupo que elaborou tais documentos, fazendo relação dos mesmos com outros textos da mesma época e posterior a ela para perceber os conceitos e as contradições que os perpassam, com o intuito de contribuir na contextualização que estes documentos trazem.

É importante destacar que nos documentos percebe-se como tendência a mudança de vocabulário, a qual Shiroma, Campos e Garcia (2005) denominam como “vocabulário da reforma”. Essa mudança de vocabulário pode ser considerada como contribuição para

disseminar de forma mais impactante as políticas públicas, utilizando termos mais atuais e convincentes para a sociedade, produzindo consenso para a manutenção da hegemonia.

Por fim, além da análise documental, outro aspecto metodológico que compõe esta pesquisa é o balanço da produção acadêmica. Realizamos um balanço principal de produção acadêmica¹⁹ em três base de dados, e como recurso complementar de busca da produção acadêmica, desenvolvemos um balanço específico em relação aos planos de carreira e um levantamento bibliográfico sistemático em relação as redes de ensino.

1.4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

Um dos procedimentos metodológicos no qual apoiamos o desenvolvimento desta pesquisa foi a análise documental, compreendendo as disputas, os embates e os interesses que permearam a formulação das políticas para a EE. Como apontam Evangelista e Shiroma (2019), a análise documental não se faz para aferir se as políticas “funcionam”, se são melhores ou piores que as antecessoras, se produzem melhores resultados nem se vão conduzir à etérea “qualidade” da Educação ou à eficácia da escola”, mas desenvolvemos a análise documental no sentido de “decifrar objetivos correlacionados com a materialidade e suas múltiplas determinações sociais, econômicas, históricas, culturais e etc. afrontando com o projeto hegemônico burguês que vai na contramão da luta de classes” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 84-85).

Para tanto, é importante destacar que as políticas educacionais, como frisa Netto (2003 *apud* Evangelista; Shiroma, 2019), se constituem em campos de tensão e, em sua formulação, há embate de projetos, concepções e objetivos distintos, sendo fundamental no momento de fazer as análises atentar-se para os conceitos-chave, eixos de argumentação e concepções que trazem estes documentos.

Nesse sentido, Evangelista e Shiroma (2019, p. 89) afirmam que “produzir conhecimento sobre os documentos é produzir consciência sobre a hegemonia burguesa”.

¹⁹ Compreendemos o balanço de produção acadêmica como um procedimento analítico da literatura relacionada ao objeto de estudo. Este procedimento vem sendo desenvolvido pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Alguns elementos são necessários e importantes para a realização do balanço de produção acadêmica, tais como: realização do recorte temporal, delimitando com o tempo histórico que a pesquisa será direcionada, com a utilização de descritores relacionados ao objeto de estudo. Essas buscas são realizadas em plataformas digitais que apresentem produções científicas da área, como dissertações, teses e artigos científicos publicados em revistas acadêmicas qualificadas. Já o levantamento bibliográfico sistemático é um procedimento que utilizamos para ampliar o panorama da produção científica relacionada ao objeto de pesquisa. Para tanto, não é dado um tratamento analítico para os estudos. Tal procedimento consiste na identificação e nas buscas dos trabalhos acadêmicos que englobem elementos constitutivos da pesquisa.

Assim, para uma análise documental que extrapole os limites da aparência, trazendo um posicionamento crítico, é imprescindível endossar a análise com as relações da materialidade desvelando a essência do documento, e, nessa direção, as autoras se apoiam na diferenciação entre aparência e essência formulada por Kosik (2002, p. 17), apontando que:

Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis.

A partir desta compreensão da análise documental, direcionamos nosso olhar para compreender como a organização do trabalho dos professores da EE está colocada nos documentos políticos nacionais e subnacionais. Com uma busca exploratória de documentos que integram a organização das redes investigadas, da oferta dos serviços e do trabalho dos professores da EE, elegemos alguns documentos de âmbito nacional, tais como: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pois, atualmente, orienta e organiza a EE no Brasil. Outros documentos nacionais de perspectiva inclusiva, como: Resolução CNE/CEB nº 04 de 2009 e o Decreto nº 7.611 de 2011, que foram necessários para compor e detalhar o arcabouço dos documentos analisados, com o objetivo de compreendermos a proposição nacional para o trabalho dos professores de EE em redes públicas de ensino.

Quadro 1 – Relação de documentos referentes à política nacional de perspectiva inclusiva

Documento	Data de publicação	Objetivo
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	7 de janeiro de 2008	Propõe o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.
Resolução CNE/CEB nº 04	2 de outubro de 2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Decreto nº 7.611	17 de novembro de 2011	Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Fonte: elaborado pela autora

Com a defesa do acesso, da participação e da aprendizagem dos alunos com deficiência, a Política da Educação Especial de perspectiva inclusiva organiza esta modalidade de ensino. A partir as análises de Vaz (2017), evidenciamos que a “proposta política de 2008 redefine a concepção de Educação Especial ao Atendimento Educacional Especializado – AEE nas escolas regulares por meio das salas de recursos multifuncionais – SRM” (Vaz, 2017, p. 160).

Dessa forma, a EE passa a ser direcionada com base no AEE, que, de acordo com a Resolução nº 04/009, em seu Art. 2º, este atendimento tem como função “complementar 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. 1). Ainda que o discurso dessa resolução esteja constituído numa inclusão nas redes públicas de ensino, permite-se, ao mesmo tempo, que o atendimento seja realizado também em instituições privadas.

Requer destacar que esta organização da EE se distancia de propor, aos estudantes com deficiência, o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, indicando para o trabalho dos professores da EE a utilização de recursos de acessibilidade, ficando expresso no Decreto nº 7.611/2011, em seu Art. 2º, primeiro parágrafo, que o AEE é um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (Brasil, 2011).

Tendo em vista que a proposição nacional define que o trabalho dos professores da EE está consolidado no AEE, e, ao mesmo tempo, abre espaço para que o AEE ocorra nas redes públicas de ensino e fora delas, bem como considerando as disputas políticas de base conservadora na EE nos últimos anos no Brasil, tornou-se crucial analisar as realidades subnacionais e verificar os documentos de redes públicas de ensino em sua apropriação das políticas de EE na perspectiva inclusiva.

Além dos documentos nacionais que mencionamos, foram elegidos documentos pertencentes às redes públicas de ensino estaduais e municipais do Sul do Brasil. A seleção desses documentos se iniciou pela rede estadual de Santa Catarina (SC) e pela rede municipal de Florianópolis/SC, por questões de maior proximidade com estas. Assim, além dos documentos que encontramos nos endereços eletrônicos dessas duas redes de ensino, buscamos, também, outras documentações nos endereços eletrônicos de outras redes, a procura de documentos da mesma natureza que haviam sido elencados por nós.

Importa destacar que a escolha pela região Sul do Brasil se deu para dar continuidade a uma pesquisa maior, intitulada como *Processo de trabalho de professores de educação especial no Brasil: uma análise a partir das políticas educacionais*, conduzida entre 2010 e 2020 e coordenada por Rosalba Maria Cardoso Garcia (UFSC). Diante da pesquisa maior, que é panorâmica, é necessário entrar nos determinantes das redes para estudá-las de forma mais detalhada.

Também por ser a região na qual está situado o Programa de Pós-Graduação que estamos desenvolvendo a pesquisa, considerando a importância de estudos com foco regional e local,

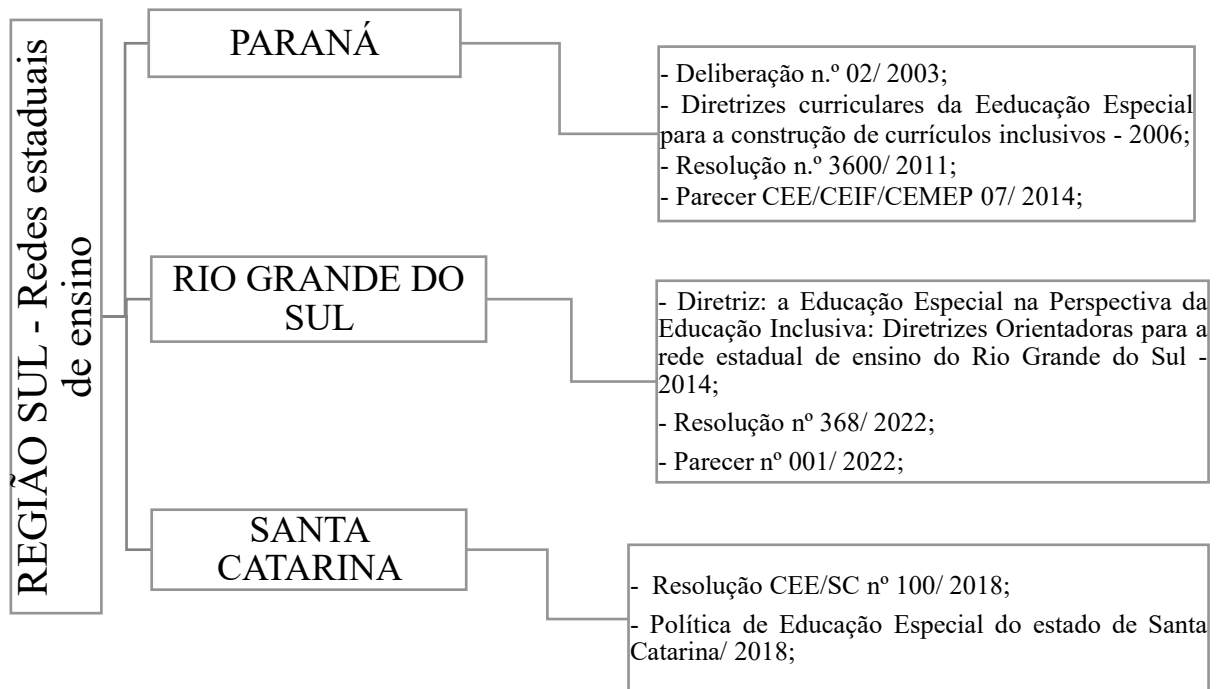
bem como seu potencial de caracterização de uma realidade específica, possibilitando análises comparativas. Por fim, podemos acrescentar o dado relativo aos achados do balanço de produção acadêmica que não localizou nenhum trabalho com recorte referente à Região Sul, mas localizamos trabalhos que tematizam estados e capitais da região, podendo aglutinar dados e consolidar análises. Sendo assim, optamos por aprofundarmos nossos estudos na Região Sul, contribuindo com este estudo no sentido de indicar análises sobre o trabalho dos professores da EE nessa região.

Ao realizarmos o balanço de produção acadêmica, nos deparamos com uma escassez de pesquisas que abordavam o trabalho dos professores da EE, especificamente, da Região Sul. No entanto, apresentou-se uma lacuna de análise no campo da EE que instigou, também, a escolha dessa região. Sendo assim, reconhecemos a importância de caracterizarmos a região, seus estados constitutivos e suas capitais respectivas, definidas como campo empírico a fim de percebermos como esses locais estão organizados economicamente para fazermos a mediação com aspectos políticos que reconhecemos ter particularidades ultraconservadoras que reverberam nas questões educacionais.

A seguir, apresentaremos brevemente na Figura 1²⁰ os documentos das redes de ensino que foram selecionados e que, no próximo capítulo, servirão de base para um panorama de como as redes públicas de ensino do Sul no Brasil tem organizado o trabalho dos professores da EE. Destaco que seguiremos a sequência do estado que tem maior índice populacional de acordo com os dados do IBGE e respectivamente suas capitais.

²⁰ Ver Quadro 26, localizado no Apêndice, a relação detalhada dos documentos e o que institui cada um deles.

Figura 1 – Relação de documentos referentes à Educação Especial das redes públicas estaduais

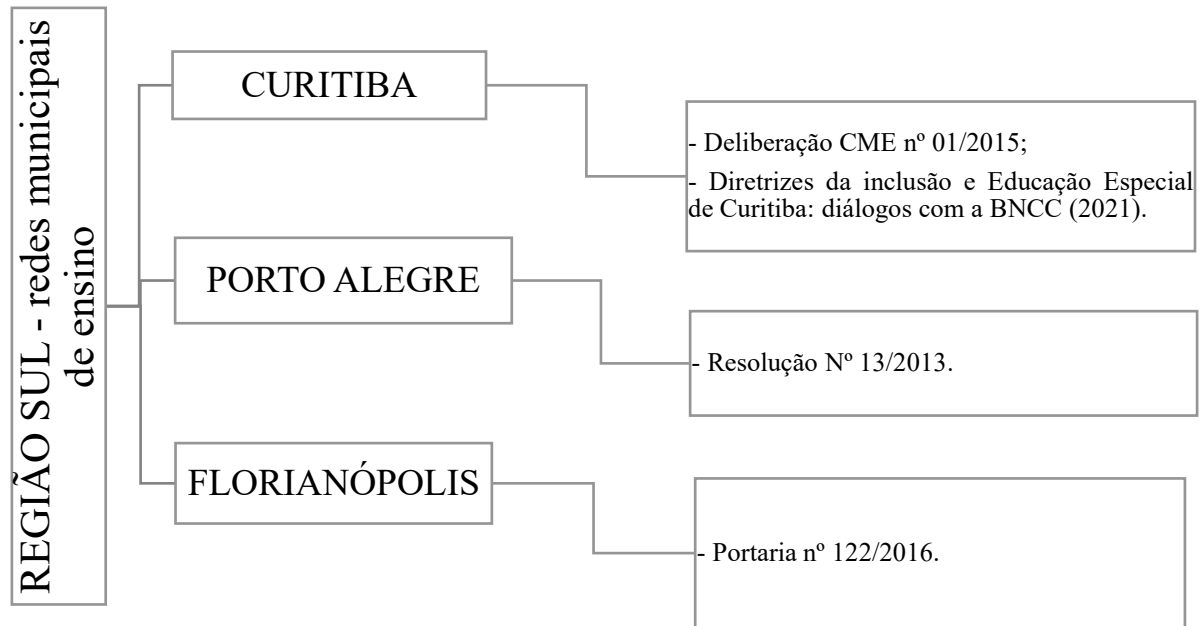


Fonte: elaborada da autora

De acordo com a organização acima, elencamos nove documentos das três redes públicas estaduais que organizam e direcionam a EE. Não foi selecionado um período para buscar essa documentação, porém fica evidente que o período compreendido por essas documentações está entre 2003 e 2022, período no qual a Perspectiva Inclusiva já estava sendo disseminada. A seguir, na Figura 2²¹, apresentaremos a organização dos documentos das redes públicas municipais, referente às capitais dos estados selecionados.

²¹ Ver Quadro 27, localizado no Apêndice, a relação detalhada dos documentos e o que institui cada um deles

Figura 2 – Relação de documentos referentes à Educação Especial das redes públicas municipais



Fonte: elaborada da autora

Estes 13 documentos das redes públicas de ensino estaduais e municipais da Região Sul no Brasil estão relacionados à EE e são do período de 2003²² a 2022. A escolha do período e dos documentos selecionados estão de acordo com as políticas mais recentes século XXI, e que já fazem menção à perspectiva inclusiva prevista no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Essa documentação serviu de base para a compreensão sobre como essas redes de ensino se organizam para atender os estudantes da EE. Entretanto, direcionamos nossa análise dos documentos para a organização do trabalho dos professores de EE. Importa destacar que os três estados da Região Sul do Brasil apresentam um perfil político com princípios conservadores, sendo notório a partir da composição que constituía o poder desde o período de 2016²³.

A exemplo disso, podemos mencionar a composição eleita em 2018, um bloco de extrema direita sendo composto pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, eleito no 2º turno

²² Vale mencionar que mesmo a Política da Educação Especial de Perspectiva Inclusiva ser de 2008, escolhemos documentos dos períodos de 2003 e 2006, pois o bloco que estava no poder neste período era o mesmo que se constituiu em 2008.

²³ É válido mencionar a composição que estava no poder dos estados e das capitais em 2016 e que integram o campo empírico desta pesquisa: o governador do estado do Paraná, Beto Richa (PSDB); o prefeito de Curitiba, Rafael Greca (PSD), o governador do estado do Rio Grande do Sul, José Ivo Sartori (MDB); o prefeito de Porto Alegre, Nelson Marchezan (PSDB); o governador de Santa Catarina, Raimundo Colombo (PSD) e, por fim, o prefeito de Florianópolis, Gean Loureiro (UNIÃO).

com 68,27% da votação na Região Sul. Os governadores dos estados da Região Sul do Brasil, que fizeram parte desse bloco foram: Ratinho Junior (PSD) no Paraná com 59,99% dos votos; Rio Grande do Sul – Eduardo Leite (PSDB), com 53,62% dos votos; e Santa Catarina – Comandante Moisés (PSL), com 71,09% dos votos.

Nas *Diretrizes da Inclusão e Educação Especial de Curitiba/PR: diálogos com a BNCC*, de 2021, fica indicado que seus fundamentos estarão em consonância com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) nº 4 e nº 10, seguindo princípios da agenda 2030²⁴, que traz possibilidades educacionais pautada na preparação para o trabalho, nas habilidades e competências, mas não com possibilidades educacionais para o ensino do conhecimento científico. O discurso, tanto da ODS quanto da agenda 2030, afirmam assegurar que todos os indivíduos terão acesso à escolaridade e direitos iguais, porém, com uma sociedade dividida por classes antagônicas, não há possibilidades de assegurar tais princípios.

A Diretriz da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Diretrizes Orientadoras para a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul propõe uma organização da EE da rede estadual do Rio Grande do Sul (RS), com o discurso de que as políticas de EE no Brasil, e no cenário internacional de perspectiva inclusiva, são para reverter décadas de exclusão, segregação e não reconhecimento do direito das pessoas com deficiência. Sendo assim, o campo da EE do Rio Grande do Sul terá como base as políticas nacionais e internacionais de inclusão.

Por fim, mencionamos o documento que organiza a Política de Educação Especial do estado de Santa Catarina, de 2018, a qual foi formulada conjuntamente pela Secretaria do Estado da Educação (SED) e pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), que pautam seus discursos com as responsabilidades e com a busca da garantia da igualdade de oportunidades e da inclusão escolar. Assume atendimento direcionados aos recursos de acessibilidades na mesma direção que a perspectiva inclusiva. Já em sua capital, no município de Florianópolis/SC, a organização da EE também segue alguns preceitos do documento Brasil (2008), como o AEE.

²⁴ A proposta difundida na agenda 2030 pela Unesco é pautada em uma lógica de mercantilização e mercadorização da educação, com foco na aprendizagem para a vida prática e cotidiana, corroborando com uma formação de trabalhadores que se adaptem às demandas econômicas propostas pelo capital. Esta formação, proposta pela classe burguesa, pertencente a um conjunto de organizações empresariais, como a “Todos pela Educação”, que reúne banqueiros e grandes empresários que disputam, ideologicamente e concretamente, o projeto educacional idealizado por esta fração ofertando para a classe trabalhadora.

No Capítulo II, apontaremos análises aprofundadas desses documentos elegidos, relacionadas com a organização do trabalho dos professores da EE nas redes públicas de ensino do Sul no Brasil.

1.4.2 BALANÇO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA

Para identificar a abordagem que vem sendo tratada nas pesquisas científicas da área em relação ao trabalho dos professores de Educação Especial (EE), foi realizado um balanço de produção acadêmica em três bases de dados, sendo elas: a *Scientific Electronic Library Online* Brasil (SciELO); a Base de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a base de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Optamos por não utilizar o portal de teses da CAPES por sua complexidade em encontrar as pesquisas, já que o nosso objeto, como vimos nos outros bancos de dados, foi restrito a encontrar produções que discutissem o trabalho propriamente dito dos professores da EE.

Com o balanço realizado nessas três bases de dados, pudemos perceber uma quantidade expressiva de pesquisas que a área vem apresentando sobre a formação de professores da EE, bem como discussões da política nacional de EE na perspectiva da educação inclusiva e em relação à organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). As pesquisas sobre o AEE apontam que o foco está nos recursos de acessibilidades oferecidos nesses atendimentos indicam onde se organizam os atendimentos, mas não fazem menções aos professores da EE.

Algumas observações iniciais são possíveis de serem feitas a partir do balanço de produção acadêmica, tais como: a escassez de trabalhos científicos, no que diz respeito ao trabalho dos professores; identificamos que as produções acadêmicas não trouxeram análises aprofundadas sobre o trabalho dos professores da EE, apenas análises das práticas pedagógicas ou da formação dos professores desta modalidade. Essas observações estão norteando nossas análises e guiando a compreensão da organização do trabalho dos professores da EE.

Portanto, vale ressaltar que as pesquisas encontradas no balanço apontaram para o atendimento aos estudantes da EE direcionando, muitas vezes, para a utilização de recursos de acessibilidade, remetendo a forte influência de uma formação técnica, discurso este colocado nas políticas de EE de perspectiva inclusiva, na qual a formação do indivíduo está focalizada em aprender questões da vida prática como forma de atender as demandas de formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação que defendemos.

Assim, com o intuito de obter um refinamento das produções científicas nessas bases de dados do balanço de produção acadêmica, utilizamos dois blocos de descritores. Em relação

ao recorte temporal do balanço, este não foi delimitado, pois a quantidade de produções científicas no direcionamento do objeto de pesquisa apontou um número reduzido de produções. Assim, optamos por deixar o período de busca aberto, ainda que o material encontrado se refira ao período de 2011 a 2017.

Na base de dados da BDTD e SciELO, utilizamos os seguintes descritores: “Professor de educação especial” E “política educacional” E “Trabalho” E “Professor do atendimento educacional especializado”.

Na base de dados da BDTD, com os descritores acima, foram encontrados 117 trabalhos, sendo que 14 desses apareceram com o título duplicado. Com este montante, foram selecionados, após a leitura dos títulos e dos resumos, uma quantidade de seis trabalhos que traziam aproximação com a discussão do objeto de pesquisa. Alguns critérios foram utilizados para a exclusão dos trabalhos que não teriam vinculação com o objeto de pesquisa, que foram: os trabalhos que traziam a palavra “formação” logo no título e aqueles que apontavam questões relativas à representação social. A representação social trazida nas produções encontradas focalizava para o olhar que os professores têm de sua atuação, com uma ênfase nas subjetividades.

Com esse montante que foi excluído do balanço de produção, definimos um bloco categórico: *grande temática da Educação Especial*, para ilustrar as discussões que estão sendo tratadas do campo diante dos descritores que utilizamos nas buscas, e que não tem relação com o tema de pesquisa. Nesse bloco categórico, elencamos subcategorias, agrupando os trabalhos por aproximação de discussão pela leitura dos títulos e dos resumos.

As subcategorias elencadas foram: “formação inicial e continuada de professores de Educação Especial”, trazendo 16 trabalhos; “questões gerais do atendimento educacional especializado e das salas de recursos multifuncionais”, com 23 produções; “atendimento educacional especializado por representação docente, por *blogs*, redes sociais”, totalizando 16 trabalhos; “política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”, com um total de 18 trabalhos; duas produções que tratam da relação do professor da classe comum e do professor da sala de recursos multifuncionais; três trabalhos sobre a temática do coensino e do trabalho colaborativo; duas produções sobre a escola em tempo integral na EE; “práticas pedagógicas focalizadas nas diversas deficiências”, com um total de 12 produções; outros cinco trabalhos que abordam questões sobre os processos de inclusão escolar; e outros assuntos apareceram em 14 trabalhos.

As discussões dos trabalhos excluídos permearam a formação inicial e continuada dos professores do AEE trouxeram questões de acessibilidade nas universidades, ao passo que um

número expressivo de trabalhos que abordavam a imagem dos professores do AEE pelas experiências dos próprios professores, por *blogs* e pelas redes sociais. Alguns apresentaram análises da estruturação e da organização do AEE sob a ótica dos professores, observando o mobiliário e o equipamento das salas de recursos. Outros trazem questões da implementação das salas multifuncionais. E ainda localizamos aqueles que desenvolvem análises da política de EE na perspectiva da educação inclusiva. Por fim, localizamos trabalhos que trouxeram questões sobre a escolarização dos surdos, das pessoas com deficiência intelectual e dos sujeitos com transtorno do espectro autista (TEA).

Na base de dados da SciELO, com os descritores “professor de educação especial”, “política educacional”, “trabalho” e “professor do atendimento educacional especializado”, foi preciso usar o conector “ou”, pois o “e” não nos trouxe nenhum resultado. Refinamos a busca para trabalhos em português, filtrando apenas artigos e retirando o relato de experiência e comunicação rápida. Com estes cruzamentos, foram encontrados 10 trabalhos, sendo que nenhum destes teve relação com o objeto de pesquisa.

Diante desses descritores mencionados acima, os 10 trabalhos encontrados que não tiveram relação com o objeto dessa pesquisa versaram sobre: a política de educação inclusiva, totalizando quatro trabalhos; a formação de professores da EE, que foi contemplada em um trabalho; a organização do atendimento educacional especializado, abordada em dois trabalhos; a educação inclusiva com interface a saúde, apresentada em um trabalho; o ensino remoto na pandemia da EE, trazida em um trabalho; e outra pesquisa que apontou questões políticas do ensino bilíngue para os surdos no ensino superior.

Optamos por fazer outras buscas a fim de encontrar mais produções do campo da EE que tivessem possível relação com o tema de nossa investigação. Foram realizados dois cruzamentos com descritores diferentes, tais como: “professor de Educação Especial”, “atuação docente” e “trabalho e atendimento educacional especializado”. Outro bloco de descritores foi: “professor de Educação Especial”, “ação docente” e “trabalho e atendimento educacional especializado”, porém não obtivemos nenhum resultado.

Com a escassez de trabalhos encontrados no balanço de produção, com um total de oito trabalhos, notou-se a necessidade de um segundo balanço. Para esta ampliação, realizamos a busca no *Google Acadêmico*, utilizando descritores que remetem ao recrutamento de professores, a fim de contribuir com reflexões da organização do trabalho dos professores da EE em redes públicas de ensino. Desta maneira, os descritores utilizados foram: “educação especial” e “carreira”. Limitamos esta busca apenas aos títulos e excluímos citações, com este

cruzamento tendo nos possibilitado fazer a aproximação com a discussão do trabalho do professor de EE.

Ao realizar a busca com os filtros e descritores mencionados, encontramos um total de cinco trabalhos, a partir da leitura dos títulos e todos os resumos, foram excluídas desta seleção três produções que não tinham aproximação com o tema de pesquisa. Uma das produções versava sobre as condições de trabalho do professor de EE na educação do campo, enquanto outros dois trabalhos abordaram questões de representação social, tratando da constituição dos professores de EE pelo olhar deles. Os trabalhos que corroboraram com a reflexão do objeto desta pesquisa totalizaram dois trabalhos: uma dissertação que discute sobre a carreira docente de EE nos planos de cargos e salários das redes de ensino público estaduais do Brasil, e um artigo sobre a carreira docente na EE dos estados da Região Norte do Brasil.

Na base de dados Periódicos CAPES, utilizamos os descritores: “professor de educação especial”, “política educacional”, “trabalho” (em qualquer campo) e “atendimento educacional especializado” (no título);

Nessa base de dados e com os descritores acima, foram encontrados 28 trabalhos. Desse montante, foram selecionados, após a leitura dos títulos e dos resumos, uma quantidade de dois trabalhos que traziam uma aproximação com a discussão do objeto de pesquisa. Utilizamos alguns critérios para exclusão desses trabalhos que não faziam interlocução com o objeto de pesquisa, que foram: os trabalhos que mencionavam a palavra “formação” logo no título e quando o trabalho apontava questões de representação social.

A partir dos títulos que foram excluídos do balanço de produção nessa base de dados, fizemos um bloco categórico: “grande temática da educação especial”, de forma a ilustrar as discussões que foram permeadas a partir dos descritores que usamos. Assim, para melhor visualizarmos as discussões que se apresentaram nesse bloco, estabelecemos sub-blocos, tais como: “discussões gerais do atendimento educacional especializado”, totalizando 14 trabalhos; “a relação do atendimento educacional especializado com a sala regular”, com três produções localizadas; “atendimento educacional especializado e a política de educação inclusiva”, com apenas dois trabalhos; e “formação inicial e continuada dos professores de Educação Especial”, apresentando um total de seis pesquisas relacionadas.

Nesta base de dados, percebemos que há um número expressivo de trabalhos que trazem uma discussão da formação inicial e continuada dos professores da EE, pensando numa formação relacionada ao AEE. Outro bloco que apresenta grande quantidade de trabalhos é o relacionado à discussão do AEE, que traz aspectos organizacionais deste atendimento sob a ótica dos professores, da política e das questões de práticas pedagógicas que se organizam neste

atendimento. Outros trabalhos trataram do AEE e da articulação com a sala regular de ensino, construção essa que se trava no espaço escolar. E, por fim, localizou-se uma pequena quantidade de trabalhos que fazem a relação do AEE com a política de educação inclusiva.

Diante do balanço de produção, uma de nossas hipóteses de pesquisa é a pluralidade do locus de atuação do professor de EE, a diversificação da nomenclatura e da exigência formativa para o cargo de professor de EE. No próximo capítulo, iremos apontar análises referente a essas hipóteses que fomos tecendo diante da leitura dos textos que tiveram relação com o nosso objeto de pesquisa.

1.4.3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SISTEMÁTICO

No decorrer da pesquisa, percebemos a necessidade de realizar uma busca de trabalhos acadêmicos relacionados às redes públicas de ensino da Região Sul do Brasil. No balanço produção acadêmica, bem como no balanço complementar, procuramos trabalhos que apontassem discussões sobre a organização do trabalho dos professores da Educação Especial (EE) sem indicar nenhuma rede de ensino. No entanto, houve a necessidade de fazer um levantamento bibliográfico sistemático para trazer um panorama sobre a organização da EE, no que se refere ao trabalho dos professores desta modalidade, nas redes públicas estaduais e municipais (em particular das capitais) da Região Sul do Brasil.

Foram excluídos desse levantamento bibliográfico questões que estão fora do nosso escopo de análise, que são: trabalhos acadêmicos que discutam as especificidades das deficiências, produções fora da Educação Básica, questões que apontam sobre formação de professores da EE e a percepção dos professores sobre esta modalidade de ensino. Devido ao curto período de tempo, e por estarmos no final da pesquisa, optamos por realizar a busca apenas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com um recorte temporal de 2010 a 2023. A escolha desta delimitação do período está correlacionada com a Política Nacional de Educação Especial de Perspectiva Inclusiva (2008), buscando produções após a publicação da mesma.

Na sequência, apresentaremos os trabalhos que se relacionam com o nosso tema de pesquisa – a organização do trabalho dos professores da EE –, organizados no Quadro 2, ordenado pelas redes públicas estaduais e, na sequência, pelas redes públicas municipais. Os descritores que foram utilizados são: “professor da educação especial”; “trabalho” e, por último, escrevemos em cada busca o nome da rede pública estadual ou municipal.

Quadro 2 – Relação dos trabalhos encontrados que fazem referência aos estudos da rede estadual do Paraná

Título	Autor(a)	Instituição	Ano	Tipo
“O atendimento educacional especializado como rede de serviços e apoio na educação: contribuições da teoria histórico-cultural”	Clarice Filipin de Castro Antunes	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel	2015	Dissertação
“Caracterização do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional: um estudo do contexto paranaense”	Patrícia Padilha Porto	Universidade Estadual de Londrina	2014	Dissertação

Fonte: elaboração da autora, a partir da base de dados da BDTD

Na base de dados da BDTD, utilizando os descritores mencionados, utilizamos os filtros “somente trabalhos em português” e delimitando o período para “2010 - 2023”. Assim, foi possível encontrar 101 produções acadêmicas. A partir da leitura dos títulos e resumos, selecionamos dois trabalhos, Antunes (2015) e Porto (2014), que relacionavam a discussão com a organização do trabalho do professor da EE na rede estadual do Paraná.

Antunes (2015, p. 1) se propôs a compreender a contribuição do AEE no processo de escolarização dos alunos “público-alvo da Educação Especial” matriculados no ensino regular. Foi priorizado pela autora uma investigação documental tanto federal como estadual e municipal. O estudo buscou questões do AEE, com ênfase nos processos de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Diante da pesquisa desenvolvida, a autora menciona que existem sérias dificuldades no que se refere à efetivação do AEE, tanto no processo de escolarização como também na humanização desses sujeitos. Por fim, foi concluído por Antunes (2015) que o AEE deve ser alvo de atenção e de proposições dos professores da EE, tanto no que se refere à legislação quanto na sua prática pedagógica.

Já a discussão que Porto (2014) faz em sua produção científica está relacionada com a caracterização do AEE ofertado em escolas estaduais do Paraná, na região norte do estado. Os dados foram coletados por meio de entrevistas conduzidas e formulários coletados com professores que atuam nas Salas de Recurso Multifuncional (SRMs). De acordo com as entrevistas e os formulários, a autora destacou alguns pontos a serem discutidos, tais como: “o espaço físico, que foi considerado inadequado, a formação em serviço dos professores especialistas, que ocorre sem um planejamento aparente, o público-alvo que se constitui majoritariamente de alunos sem deficiência, o trabalho colaborativo entre professor especialista e professor do ensino comum que não é prioridade na organização do atendimento” (Porto, 2014, p. 7).

Com esses dois trabalhos acadêmicos, referentes à rede pública estadual do Paraná, podemos perceber que existem dificuldades na proposição do AEE nesta rede pública. A partir dos resumos, percebemos que a organização do AEE está comprometida no sentido de não ter propostas que direcionem para o processo de escolarização dos estudantes com deficiência.

Já na busca de trabalhos que indicassem a rede estadual do Rio Grande do Sul, não foi elegida nenhuma produção científica que tivesse relação com o tema da nossa pesquisa. Os recortes de temas que foram encontrados são de diversas naturezas, como do ensino superior, educação integral, formação de professor, abordagem das deficiências e suas especificidades entre outros. Sendo assim, buscamos produções relacionadas à rede pública estadual de Santa Catarina.

Quadro 3 – Relação dos trabalhos encontrados que fazer referência aos estudos da rede estadual de Santa Catarina

Título	Autor(a)	Instituição	Ano	Tipo
“O trabalho do segundo professor de turma em Santa Catarina: qual o projeto político de formação do aluno da educação especial?”	Rita de Cássia Kleber	UFSC	2015	Dissertação
“Segundo professor de turma na política de educação especial de Santa Catarina: processo de (des)regulamentação do cargo e projeto de (de/co)formação certificada pelo mercado”	Marília Daniela Tessarin Watashi	UFSC	2019	Dissertação

Fonte: elaborado pela autora, a partir da base de dados BDTD (2021)

Diante das buscas na base de dados da BDTD e com os descritores já mencionados, dando destaque à rede estadual de Santa Catarina, encontramos 66 trabalhos acadêmicos, os quais mobilizavam discussões relacionadas ao objeto da presente pesquisa. Deste montante, selecionamos dois trabalhos, de Kleber (2015) e Watashi (2019), ambos analisando trabalho do Segundo Professor de Turma (SPT), seu trabalho e a regulamentação do cargo na Política de Educação Especial de Santa Catarina. Os trabalhos não selecionados apontavam questões sobre a formação docente, o olhar dos professores da Educação Especial sobre sua prática pedagógica e trabalhos de outras redes públicas estaduais.

A pesquisa de Kleber (2015) se dedicou a compreender o trabalho do SPT em classes comuns dos anos finais do Ensino Fundamental localizados dentro da política estadual de EE de Santa Catarina. A autora destacou três eixos de análise para a pesquisa: proposição, implementação e organização. A investigação possibilitou a Kleber (2015) concluir que o trabalho docente do SPT, por um lado, indica um avanço da atual política estadual de EE em Santa Catarina, no sentido de garantir o apoio especializado em classe comum. Já por outro lado, a autora chama a atenção de que há uma fratura importante no projeto educativo contido

nessa política que, ao restringir as diretrizes sobre o planejamento do trabalho do segundo professor de turma do Ensino Fundamental, revela como horizonte a formação do estudante da EE para o trabalho simples.

Outra pesquisa que elegemos foi a de Watashi (2019), que se propôs apresentar o processo de constituição do cargo do SPT na rede estadual de ensino de Santa Catarina, no período de 2007 a 2018. Para tanto, a autora destaca que foi possível apreender que, neste processo, o SPT continua sendo um “instrumento” importante das políticas de inclusão escolar de Santa Catarina. Watashi (2015) indica, ainda, que este professor é figurado como temporário - permanente, sem formação inicial específica para atuar no cargo.

Com isso, esses profissionais têm sido responsabilizados por se proverem individualmente de formação, sendo contemplados por um leque diversificado de empresas não regulamentadas junto ao Ministério da Educação (MEC), que localizaram nestes sujeitos (os SPTs) um novo nicho de mercado. Notamos, a partir dos resumos, que o SPT da rede estadual de ensino de Santa Catarina não tem como indicação no seu trabalho a escolarização dos estudantes com deficiência, mas aprendizagens que verticalizem a formação para o trabalho simples.

A seguir, apresentaremos os trabalhos selecionados das redes municipais de ensino, sendo elas: de Curitiba/PR, de Porto Alegre/RS e Florianópolis/SC. Na busca de trabalhos referentes à rede municipal de ensino de Curitiba, utilizando os descritores “professor da Educação Especial”, “trabalho” e “rede municipal de Curitiba”, delimitando o período entre 2010 e 2023, e aplicando o filtro “apenas em português”, encontramos 64 pesquisas. Deste montante, nenhum trabalho foi selecionado, tendo em vista que os temas abordados nas produções científicas encontradas não se correlacionam com nossa discussão. A título de informação, estavam entre os temas: discussões relacionadas à robótica na rede municipal de Curitiba; representação de professores de outras redes públicas de outras regiões do Brasil; o trabalho do professor alfabetizador; formação de professores; e política pública de inclusão de outras redes de ensino.

Para a rede municipal de Porto Alegre/RS, utilizamos os mesmos descritores e filtros que a pesquisa conduzida na rede de Curitiba/PR e trocamos o nome da rede municipal. Diante desta busca, encontramos três trabalhos acadêmicos, mas nenhum destes tinham relação com o nosso tema de pesquisa. As produções indicavam a percepção dos professores sobre inclusão, um trabalho da Educação Infantil e o efeito periférico no trabalho escolar. Portanto, buscamos produções da última rede municipal da Região Sul do Brasil que nos propusemos a analisar: Florianópolis/SC.

Ao colocarmos o descritor da rede municipal de Florianópolis, foi possível localizar 37 pesquisas. Deste montante, e a partir da leitura dos resumos, selecionamos duas discussões que vão ao encontro das análises que compõem nossa presente pesquisa. Um trabalho é de Kuhnen (2011) e o outro de Schreiber (2012), conforme indicado no Quadro 4.

Quadro 4 – Relação dos trabalhos encontrados que fazem referência aos estudos da rede municipal de Florianópolis/SC

Título	Autor(a)	Instituição	Ano	Tipo
“Os fundamentos psicológicos da educação infantil e da educação especial na organização da rede municipal de ensino de Florianópolis (2000-2010)”	Roseli Terezinha Kuhnen	Universidade Federal de Santa Catarina	2011	Dissertação
“Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental”	Dayana Valéria Folster Antonio Schreiber	Universidade Federal de Santa Catarina	2012	Dissertação

Fonte: elaborado pela autora, a partir da base de dados BDTD (2021)

Com a leitura do resumo da produção científica de Kuhnen (2011), percebemos que a autora se propôs a pesquisar sobre a política educacional no que diz respeito à interseção da Educação Infantil (EI) e da EE. Para tanto, ela indica que a pesquisa foi desenvolvida em dois eixos: 1) as formas organizativas da EI para atender os sujeitos da EE; e 2) os fundamentos psicológicos da EI e da EE na organização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMF).

Diante das análises de Kuhnen (2011), é possível destacar, de acordo com o resumo do trabalho, que no primeiro eixo, “organização do trabalho com sujeitos da EE na EI”, segue os moldes da educação básica e apresenta consonância com as políticas do MEC, seguindo uma pedagogia centrada na criança e um olhar acolhedor de diversidades e recursos de acessibilidade. Já no segundo eixo, a discussão é de uma proposta de educação voltada para uma formação moral, ancorada em valores humanos e enfatizando uma mudança de mentalidade, e não definem como eixo do processo educativo o acesso ao conhecimento (Kuhnen, 2011, p. 14).

Outra produção científica que compõe este levantamento bibliográfico da RMF foi a de Schreiber (2012), que buscou compreender a organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade EE matriculados em escolas desta referida rede. Uma das análises

indicadas pela autora foi que as ações das políticas de “perspectiva inclusiva” estão direcionadas para os serviços e profissionais da EE e não para o trabalho realizado na classe comum. Ela destaca, ainda, que há consonância entre a política nacional e municipal de EE.

Assim, foram estruturados eixos de análise, tais como: planejamento, ação docente, materiais, equipamentos e recursos pedagógicos, bem como lugar e tempo. A partir deles, Schreiber (2012) pode concluir que as políticas de EE de “perspectiva inclusiva” defendem a matrícula de todos os alunos no ensino regular. Entretanto, a autora faz um destaque que, neste cenário, há como consequência a precarização das condições de trabalho dos professores que atuam neste contexto e denuncia a situação de abandono para com a escolarização desses sujeitos (Schreiber, 2012, p. 14).

Esses trabalhos nos ajudam a pensar em um panorama referente à organização da EE na RMF e, conseqüentemente, no trabalho dos professores desta modalidade de ensino. As autoras, em seus resumos, trazem aspectos sobre a organização da EE na educação básica, apontando que não há definido um eixo de acesso ao conhecimento.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO DE DISSERTAÇÃO

Neste subitem, apresentaremos a organização do texto de dissertação. No Capítulo II, apresentaremos um balanço de produção acadêmica, trazendo, de forma analítica, as produções científicas que foram elegidas. Desenvolveremos e apresentaremos uma reflexão destes estudos, relacionando-os com o nosso objeto de pesquisa. Assim, ao delimitarmos os descritores para o trabalho dos professores da Educação Especial (EE), percebemos que o número de trabalhos encontramos foram restritos, e, por isso, ampliamos nossa busca para contemplar um balanço complementar e um levantamento bibliográfico.

No Capítulo III, buscaremos identificar os objetivos definidos pelas políticas públicas para o trabalho dos professores de EE nos documentos políticos subnacionais dos estados e das capitais do Sul do país, bem como da Política Nacional De Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

É importante salientar que desenvolvemos nossas análises sobre como o trabalho dos professores da EE está organizado, diante dos pressupostos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), por reconhecermos que esta é a política que se mantém vigente até o presente momento, dando direcionamentos e trazendo propostas de organização para a EE no Brasil.

Já no Capítulo IV, retomaremos as discussões dos capítulos II e III para apontar análises da exigência formativa relacionada à escolaridade e aos conteúdos específicos para os

professores da EE das redes públicas de ensino estudadas. Indicaremos as características que vêm sendo exigidas dos professores da EE nas redes públicas de ensino da Região Sul do Brasil, fazendo articulações do trabalho e do que está sendo exigido para que esses professores possam atuar com os estudantes da EE.

2 DISCUSSÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA QUE ABORDA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para este capítulo, desenvolvemos uma reflexão analítica de como a produção acadêmica dissemina os consensos e dissensos do campo em relação a organização do trabalho dos professores de Educação Especial (EE), apresentando as pesquisas selecionadas do balanço de produção. Nas bases de dados pesquisadas, com os descritores já mencionados, encontramos um total de 169 produções acadêmicas, e, a partir da leitura dos títulos e dos resumos, foram excluídas desta seleção 161 produções que não tinham aproximação com o objeto desta pesquisa. Desta forma, selecionamos oito produções acadêmicas, compostas por seis dissertações e dois artigos científicos, com apontamentos relacionados ao trabalho do professor da EE.

Salientamos que nosso refinamento das pesquisas selecionadas trouxe proximidade com o balanço da pesquisa de Vaz (2013), texto este que fez parte das produções selecionadas em nosso balanço. Fizemos escolhas das bases de dados e utilizamos descritores, que, estrategicamente, corroboraram com a discussão de nosso tema. Chamou-nos atenção que, em nosso balanço de produção, não apareceram pesquisas que discutissem o trabalho do professor da EE da Região Sul, fato este observado no balanço de Vaz (2013).

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos encontrados e selecionados nas três bases de dados

Base de dados	Encontrados	Selecionados	Tipo de produção
BDTD	131	6	Dissertações
Periódico CAPES	28	2	Artigos
SciELO	10	0	-
Total	169	8	-

Fonte: elaboração da autora, com base nas bases de dados BDTD, SciELO e Portal de Periódicos CAPES

Com o intuito de apresentar as oito produções acadêmicas selecionadas de forma circunstanciada, dividimos as mesmas por aproximação temática. Assim, elencamos três blocos categóricos: o trabalho do professor na especificidade da atuação com alguma deficiência; o trabalho do professor na multifuncionalidade da sua atuação e Política da Educação Especial; e a relação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

2.1 TRABALHO DO PROFESSOR NA ESPECIFICIDADE DA ATUAÇÃO COM ALGUMA DEFICIÊNCIA

Este bloco apresenta pesquisas cujo foco é o trabalho do professor da Educação Especial (EE) atuando com alguma deficiência específica, trazendo para o centro da discussão o direcionamento, concepção e atuação desse professor em relação à especificidade de uma condição de deficiência. A produção que faz parte deste bloco está apresentada de forma esquemática no Quadro 5.

Quadro 5 – Relação de trabalhos selecionados no balanço de produções acadêmicas no Bloco Categórico 1: Trabalho do professor na especificidade da atuação com alguma deficiência

Bloco categórico	Título	Autor(a)	Orientador (a)	Instituição	Ano	Tipo
Trabalho do professor na especificidade da atuação com alguma deficiência	“A prática pedagógica do professor de atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual”	Adelaide de Sousa Oliveira Neta	Profª Drª Adriana Leite Limaverde Gomes.	Universidade Federal de Santa Catarina	2013	Dissertação

Fonte: elaborado pela autora, com base nos bancos de dados BDTD, SciELO e Portal de Periódicos CAPES

A dissertação de Oliveira Neta (2013) trouxe questões da prática pedagógica do professor do AEE junto ao aluno com deficiência intelectual, tendo a autora desenvolvido um estudo de caso, utilizando como aporte teórico as teorias de Jean Piaget e Lev Vigotski, abordando questões “psicogenéticas e sociointeracionistas”. Os resultados alcançados pela autora foram definidos por três dimensões: 1. Sala de Recursos Multifuncional: espaço do Atendimento Educacional Especializado; 2. Funções, Concepções e Ações do professor do AEE x Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; e 3. O aluno com deficiência intelectual e a intervenção pedagógica do professor da Sala de Recursos Multifuncional.

A partir da leitura desta pesquisa, o olhar foi direcionado para a organização do trabalho do professor do AEE. Nesse sentido, pudemos perceber, de acordo com as reflexões da autora, que o trabalho deste professor se dá por meio da utilização de um plano de atendimento, a fim de selecionar recursos de acessibilidade e materiais que serão utilizados especificamente com os alunos com deficiência intelectual.

Este processo de trabalho, que focaliza a deficiência para definir recursos de acessibilidade e materiais para desenvolver propostas pedagógicas com os alunos da EE, remete a uma proposta reducionista do trabalho desse professor, estando intrinsecamente relacionado ao processo produtivo, como Shiroma *et al.* (2017, p. 29) explicita ao chamar atenção para o fato de que “o modelo de professor para o AEE remete para a polivalência em relação às condições humanas no que se refere aos tipos de deficiência apresentadas por estudantes”.

Esta pesquisa trouxe elementos que corroboram a análise dos documentos que realizamos das redes públicas da Região Sul do país, que apresentaremos com maior afinco no próximo capítulo, mas já podemos adiantar que esta organização do trabalho do professor da EE, pautado em selecionar recursos de acessibilidade de acordo com a deficiência, está atrelado, notoriamente, com todas as redes, porém com maior alusão à rede municipal de Porto Alegre/RS, que realiza o AEE em serviços organizados por tipo de deficiência.

Para além desta visão individualista na organização do AEE, Oliveira Neta (2013, 94) defende que o papel do professor de AEE é “[...] organizar situações desafiantes que suscitem a utilização de estratégias de resolução problemas”, e, concordando com as ideias de Poulin, Figueiredo e Gomes (2013), a autora aponta que essas estratégias tem o direcionamento de

[...] dominar sua impulsividade; observar de forma completa e precisa; selecionar o essencial; interpretar o que observa; agrupar informações de acordo com suas características; definir o problema com precisão; planejar as etapas para resolver o problema; elaborar diferentes hipóteses de solução; e verificar suas hipóteses (Poulin; Figueiredo; Gomes, 2013, p. 18).

Contudo, fica evidente nesta pesquisa que não há definição do perfil do professor de EE, sendo o trabalho desse profissional direcionado a partir do plano de atendimento, focando na deficiência do indivíduo e, por vezes, a autora identifica que as propostas eram vinculadas ao reforço de conteúdos curriculares, além de outras estruturas com base em situações lúdicas que, na maioria das vezes, “não contribuíam para o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência intelectual” (Oliveira Neta, 2013, p. 7).

Diante de entrevistas realizadas com professoras de SRMs, Oliveira Neta (2013) percebeu que as atividades desenvolvidas naquele espaço tinham a centralidade nos conteúdos curriculares, porém discorda deste trabalho, explicitando sua preocupação em relação a esta incompreensão acerca do trabalho do AEE, destacando que

[...] as Salas de Recurso Multifuncional (SRM) sejam locais de apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial que apresenta deficiência, e por isso são serviços fundamentais para o processo de inclusão escolar dessa população. [...] A SRM organiza-se em função de um espaço educativo complementar ou suplementar à

escolarização, portanto não se estrutura como local de reforço dos conteúdos curriculares” (Oliveira Neta, 2013, p. 105).

Ademais, Oliveira Neta (2013, p. 103) alerta que o AEE pautado no reforço de conteúdo “distancia-se e contradiz a proposta de trabalho delineada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)”. A partir das entrevistas e observações da pesquisa da autora, é evidenciada a importância de superar práticas pedagógicas tradicionais, apontando a necessidade emergente de “mudanças nessas práticas dos professores do Atendimento Educacional Especializado, tendo em vista a superação de propostas de atividades que enfatizam o treino e a repetição, bem como o reforço dos conteúdos curriculares” (Oliveira Neta, 2013, p. 30-124).

Outro ponto a ser destacado em relação ao trabalho do professor do AEE é sobre o plano de atendimento que a autora pontua na pesquisa, plano esse que apresenta como estratégia a resolução de problemas pensando na deficiência do indivíduo. Oliveira Neta (2013) faz uma crítica a partir deste posicionamento, enfatizando que este molde de atendimento irá persistir no modelo de atendimento aos excepcionais que era realizado, antes mesmo da institucionalização da EE como política pública, um modelo médico-pedagógico, em que os

[...] processos de educação eram adaptados para as condições dos estudantes com deficiência física, sensorial ou alterações psíquicas, com o propósito de torná-los cidadãos úteis e capazes para atuarem na sociedade, sendo assim esse atendimento era direcionado para a preparação dos excepcionais para atender as demandas do capital. (Rafante; Lopes, 2009, p. 243).

Sobre esse modelo médico-pedagógico, Lehmkuhl (2011) destaca que os diagnósticos se sobressaem a face orgânica da deficiência em detrimento dos elementos sociais e educacionais. Assim, a organização do trabalho do professor da EE é apresentada pela utilização de recursos e pela aplicabilidade dos mesmos, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem escolar não tenha realce principal neste processo educativo. Nesse sentido, a pesquisa de Vaz (2013), que fez parte do nosso balanço de produção, problematiza que os trabalhos desses professores, pautados em recursos de acessibilidade, se resumem na aplicabilidade de técnicas, distanciando da aprendizagem dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

É importante destacar que um dos aspectos em relação a organização do trabalho do professor da EE está focado na utilização dos recursos, como observou Oliveira Neta (2013) em sua pesquisa. Nesta direção, podemos afirmar que tal fenômeno vai ao encontro das nossas análises em relação aos documentos das redes públicas de ensino da Região Sul do Brasil, trazendo algo em comum e que está em consonância com a Política de Educação Especial de

Perspectiva Inclusiva, mais especificamente com a Resolução nº 4 de 2009, que trata do trabalho dos professores mediante aos recursos de acessibilidade, visando a superação de barreiras.

2.2 TRABALHO DO PROFESSOR NA MULTIFUNCIONALIDADE DA SUA ATUAÇÃO

No segundo bloco categórico, estão as pesquisas que concentram suas discussões sobre o trabalho do professor na multifuncionalidade, ou seja, nas diversas atribuições e atuações que são colocadas para o professor da Educação Especial (EE). Antes de apresentar as pesquisas encontradas para este bloco, é importante destacar que a escolha do termo “multifuncionalidade”, que vai implicar na polivalência do professor, se deu de forma intencional para nomeação deste conjunto de pesquisas, pois as discussões que permearam estes trabalhos têm relação com o conceito elaborado por Vaz (2013) sobre o professor multifuncional, que concerne em:

[...] designar um professor que, além de ter uma formação aligeirada no modelo do AEE, ocupa campos de atuação diferenciados no interior da escola regular. [...] dentre as diversas atribuições desse professor, em nenhum momento esse profissional é responsável pela escolarização dos alunos que são o público-alvo da EE, o que nos permite afirmar que esse professor é visto como mais um instrumento da política de perspectiva inclusiva (Vaz, 2013, p. 73).

Nessa perspectiva, é possível indicar que essa multifuncionalidade do professor acarreta na polivalência docente, em um “super-professor”, sendo ele multifuncional, polivalente, responsável, flexível, afeito às tecnologias, inclusivo, tolerante, aprendente ao longo da vida e, acima de tudo, sem crítica às determinações de sua própria condição de professor (Triches, 2010, p. 6). Atribuem-se a esse profissional diversas funções e competências que ampliam, fragmentam e colocam em questão sua formação, sua capacidade de organização dentro de sua categoria profissional e a sua identidade, constituindo esse professor como um instrumento de consolidação das políticas educacionais.

Assim, as pesquisas deste bloco categórico estão apresentadas de forma esquemática no Quadro 6. Quatro pesquisas foram categorizadas para esse bloco, sendo elas: Freitas (2013); Silva (2017); Milanesi e Cia (2017); e Pertile e Rossetto (2015).

Quadro 6 – Relação dos trabalhos selecionados no balanço de produções acadêmicas no Bloco Categórico 2: Trabalho do professor na multifuncionalidade da sua atuação

Bloco categórico	Título	Autor(a)	Orientador (a)	Instituição	Ano	Tipo
Trabalho do professor na multifuncionalidade da sua atuação	“Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás”	Adriana de Oliveira Freitas	Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores	Universidade Federal de Goiás	2013	Dissertação
	“Atendimento educacional especializado: a vez e a voz de alunos e do professor”	Riviane Soares de Lima Silva	Profa. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	2017	Dissertação
	“O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais da educação infantil”	Josiane Beltrame Milanesi; Fabiana Cia	-	Universidade de São Carlos	2017	Artigo
	“Trabalho e formação docente para o atendimento educacional especializado”	Eliane Brunetto Pertile; Elisabeth Rossetto	-	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2015	Artigo

Fonte: elaborado pela autora, com base nas bases de dados BDTD, SciELO e Portal de Periódicos CAPES

Com as leituras dessas pesquisas, pudemos perceber que as abordagens em relação à organização do trabalho dos professores da EE convergem ao definir o trabalho desses professores como um apoio que auxilia o professor regente na atuação com as crianças com deficiência e um profissional que produz e seleciona materiais e recursos de acessibilidade. Mais uma vez a questão dos recursos tem destaque quando se trata do trabalho dos professores da EE, como vimos na pesquisa de Oliveira Neta (2013).

A pesquisa de Milanesi e Cia (2017) avaliou o trabalho de profissionais atuantes em SRMs da Educação Infantil em um município de médio porte do interior do estado de São Paulo. As autoras realizaram entrevistas com professores que atuavam nessas salas e constataram que a atual Política de Educação Especial de Perspectiva Inclusiva proposta pelo governo federal foi implantada no município com a tentativa de, sempre que possível, seguir o que está disposto na legislação.

Fato este que observamos com as análises desenvolvidas na documentação que regulamenta a EE da rede estadual de Santa Catarina (SC), sendo o estado da Região Sul com políticas mais próximas da Política Nacional da Educação Especial (2008). Destacamos que o público atendido por esta modalidade na rede estadual de SC diverge da Política Nacional de Perspectiva Inclusiva no atendimento do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Já o locus de atuação dos professores da EE e a organização do AEE convergem nessas duas políticas.

Segundo Milanesi e Cia (2017), mediante as entrevistas realizadas na pesquisa, as funções do professor do AEE diante da fala das entrevistadas, tem a direção de: orientar o professor da classe comum (fala da grande maioria das entrevistadas); colaborar com o crescimento das crianças a partir dos objetivos de desenvolvimento e habilidades; fazer avaliações; confeccionar recursos e materiais; avaliar os alunos; oferecer suporte para o grupo e não apenas da criança com deficiência; elaboração do plano de atendimento do AEE; adaptação de materiais e construção conjunta com o professor do ensino comum do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

Mediante as análises das entrevistas realizadas, as autoras destacam que o AEE desenvolvido nas SRMs não atendia apenas crianças que, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial, fazem parte dos estudantes com deficiência, mas ampliava-se o AEE aos indivíduos que tivessem algum laudo e até mesmo “a indicação de uma instituição da saúde apontando a necessidade de frequentar a SRM” (Milanesi e Cia, 2017, p. 74). Portanto, aqui nos deparamos com a realidade de atendimento da rede estadual do Paraná e da municipal de Curitiba, nas quais nos debruçamos em nossas análises, realidade essa que indicou tal pluralidade de estudantes no AEE realizado nas SRMs.

Além disso, as autoras indicam que foi possível perceber que, no município estudado por elas, havia uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e que era uma das instituições que emitia laudos para que as crianças pudessem frequentar o AEE. Ressaltamos, com esta constatação de Milanesi e Cia (2017), como a atuação das APAEs em diversos territórios brasileiros tem forte influência para com a EE. No segundo capítulo, no qual aprofundamos as análises sobre a organização do trabalho dos professores a partir dos documentos das redes, conseguimos identificar os convênios que as redes públicas possuem com instituições privadas, com forte presença das APAEs.

Assim, este trabalho do professor da EE, organizado pelo atendimento às diversas demandas e restrito à SRM, não contribui para uma formação humana que vá na contramão dos preceitos capitalistas para a Educação. Podemos indicar que a formação que está colocada nas

SRMs das redes públicas da Região Sul do Brasil é por certo de base tecnicista, que privilegia conhecimentos técnicos em detrimento dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Milanesi e Cia (2017) defendem que na Educação Infantil é de fundamental importância para a estimulação precoce, sendo um espaço que acaba por não proporcionar este atendimento para as crianças. Contudo, não concordamos com esta defesa das autoras, pois a estimulação precoce não irá contribuir, de fato, para a formação humana, mas sim para um desenvolvimento mecânico, repetitivo e reproduzidor das ações induzidas para as crianças.

Diante deste atendimento, percebemos que a organização do trabalho dos professores da EE da rede pública de São Paulo estudada por Milanesi e Cia (2017), está mediada por diversas atribuições, tendo uma pulverização de responsabilidades, sendo essas atribuições eximidas do processo de escolarização, ou seja, descolada do ensino-aprendizagem, tratando o professor como um “coringa” dentro do espaço escolar, aquele que irá resolver a diversidade dos problemas apresentados pelos alunos com deficiência.

Contrárias a esta percepção, Pertile e Rossetto (2015) defendem que a ação docente tem relevância enquanto mediação para o processo de escolarização dos alunos, estimulando que os mesmos não apenas socializem, mas participem do processo de aquisição dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. A pesquisa das referidas autoras indicou uma análise sobre as atribuições e a formação dos professores que realizam o AEE realizado na SRM.

Para tanto, as autoras enfatizam que o programa da SRM apresenta um discurso que retrata o professor como o articulador de recursos de acessibilidade para os estudantes com deficiência, apontando que na Resolução nº 4, de 2009, faz-se menção as diversas atribuições do professor do AEE, abordando uma ampla gama de tarefas e forte responsabilização imputada a este profissional, de acordo com o direcionamento da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Ressaltamos que esta Política da Educação Especial de Perspectiva Inclusiva apresenta com clareza que o trabalho dos professores do AEE é pautado na gestão da mesma e no desenvolvimento de métodos e técnicas por meio dos recursos como forma de promover a acessibilidade e eliminar as barreiras.

Neste contexto, Pertile e Rossetto (2015) fazem um paralelo e uma relação direta da ação docente com a formação “fragilizada” que esses professores do AEE possuem. Assim, as autoras apontam que é fundamental a formação de professores com embasamento em teorias críticas, que tenha o comprometimento com o processo de emancipação humana da pessoa com deficiência, sendo necessário

[...] ter conhecimento acerca do processo de desenvolvimento humano, compreender o sujeito com deficiência sob uma perspectiva que supere a visão biologizante e ter o domínio do processo de ensino dos conteúdos escolares de modo que possa propor ao aluno mediações, com encaminhamentos metodológicos diferenciados (Pertile; Rossetto, 2015, p. 1193).

Nesse sentido, as autoras caracterizam a falta de formação como um fator que incide na ação docente. Mas que valem as reflexões: pensando no objeto da nossa pesquisa, se a formação tivesse este direcionamento, a organização do trabalho docente possibilitaria uma formação para a emancipação humana das pessoas com deficiência? Será que apenas a formação atrelada a esses princípios proporcionaria aos professores a possibilidade de trabalho com o processo de ensino-aprendizagem? As políticas públicas que engendram a educação das pessoas com deficiência têm interesses na emancipação humana? Enfim, são questões para refletirmos para além da responsabilização da falta de formação do professor que contemple esta criticidade.

O estudo de Freitas (2013) indicou que os professores que atuam com estudantes com deficiência estão a serviço da implementação da política de inclusão de Goiás (GO). Esta pesquisa se propôs a investigar os dizeres dos professores de apoio à inclusão sobre as suas práticas educativas e os indicadores que as mesmas apresentam de ensino colaborativo. Um dos procedimentos da pesquisa relatado pela autora foi o estudo documental, conduzido a fim de compartilhar com os professores que participaram das entrevistas esclarecimentos sobre as legislações nacionais e estaduais em relação a EE e inclusão.

Para este estudo, a autora se propôs a estudar o professor de apoio²⁵, que atuará em colaboração com o professor regente da classe comum, sendo reconhecida pela autora que esse trabalho em colaboração é um “elemento importante para que a inclusão exitosa do aluno com necessidades educacionais especiais aconteça” (Freitas, 2013, p. 106). A autora ainda pontua que “o professor de apoio é o sujeito que de fato pode fazer a diferença na vida da criança com deficiência no espaço escolar” (Freitas, 2013, p. 106).

É válido fazer menção aos professores de apoio das redes públicas de ensino da Região Sul, pois, com a análise dos documentos que realizamos, eles aparecem com as mais diversas nomenclaturas, porém segue este intuito de acompanhar o aluno na classe comum. Uma hipótese que podemos indicar é que esse professor de apoio, e suas diversas nomenclaturas, faz parte da organização do trabalho do professor da EE, na medida em que ele é orientado e direcionado pelo professor do AEE. Assim, o professor do AEE trabalha em conjunto com o professor de apoio, que trabalhará em colaboração com o professor da classe comum.

²⁵ O professor de apoio nos estudos de Freitas (2013) é o professor que acompanha a criança na classe comum.

De acordo com esta forma integrada de atuar do professor de apoio com o professor regente, Freitas (2013) sinaliza a função do trabalho do professor de apoio como sendo a de

[...] observação das necessidades da criança, estabelecimento de metas de trabalho juntamente com o professor da turma ou da disciplina, busca elaboração de recursos e materiais didáticos, planejamento cooperativo, pertencer à rotina da turma, acrescentando um olhar ao grupo e a cada um, avaliando juntamente com o professor o processo de ensino – aprendizagem (Freitas, 2013, p. 77).

Mediante a esta definição das funções do professor de apoio, a autora defende o ensino colaborativo, que segundo ela, apoiada nas ideias de Machado (2010), compreende que o “objetivo do ensino colaborativo é criar opções para aprender e prover apoio a todos os estudantes na sala de aula de ensino regular, combinando as habilidades do professor comum e do professor especialista” (Freitas, 2013, p. 46). Ainda sobre o ensino colaborativo, Freitas (2013) traz contribuições pautada nas ideias de Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 84) sobre o ensino colaborativo ou coensino, que é:

[...] um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e o educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. Ele emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos, e o professor especializado que vai até a classe comum na qual está inserido colaborar com o professor do ensino regular (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011, p. 84).

Assim, Freitas (2013) elenca alguns pontos relevantes dessa relação do trabalho do professor da classe comum com o professor especialista, que estão em consonância com as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás, que são:

Colaborar na identificação de necessidades de formação dos professores da escola, com vista ao desenvolvimento efetivo da diferenciação pedagógica; apoiar os docentes na concepção e implementação de estratégias que facilitem a gestão de grupos heterogêneos e, especificamente, na planificação do trabalho a realizar com turma tendo em conta os alunos com necessidades educativas especiais. Colaborar com os docentes da turma na construção e avaliação de programas individualizados (Carvalho, 2009, p. 53).

Para tanto, as análises das entrevistas realizadas por Freitas (2013) corroboram com a discussão do nosso objeto de pesquisa, pois a autora aponta que o professor de apoio possui muitas funções do trabalho, que para nós, é um dos pilares da organização do trabalho desses professores. A autora menciona apenas algumas das atribuições e constatamos ser um leque denso de tarefas para esse professor, como percebemos nas atribuições dos professores do AEE

da rede municipal de Florianópolis/SC, que possui uma lista complexa de afazeres. Porém, tanto um quanto o outro não apresentaram indícios de desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem, algo para além da gestão dos recursos de acessibilidade.

Nessa mesma direção, temos a pesquisa de Silva (2017), que buscou analisar concepções e práticas do AEE em uma escola pública da cidade de Parnamirim/RN. A autora utilizou o método de estudo de caso, entrevistando uma professora do AEE, um aluno com deficiência intelectual e outro com surdez, e apresentou que os dados fazem alusão ao serviço do atendimento realizado pelo profissional responsável do AEE de acordo com as atribuições estabelecidas nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, bem como na Política de Educação Especial de Perspectiva inclusiva.

Pensando nas atribuições destacadas nessas diretrizes, Silva (2017) explicita que a proposta de AEE deve ser articulada com a proposta pedagógica da classe comum, de forma que o professor do AEE possua um plano específico de atendimento para cada aluno de acordo com a deficiência, identificando os recursos de acessibilidade necessários para a sua atuação docente. Esta organização vai ao encontro do AEE proposto na rede pública municipal de Porto Alegre/RS, que, diante de nossas análises documentais, constatamos que o atendimento é por área de deficiência (aprofundaremos essa discussão no próximo capítulo).

Diante das considerações de Silva (2017) sobre o AEE realizado nas salas de recursos, podemos constatar que as pesquisas trazidas até o momento estão em consonância com a proposta da Política de Educação Especial de Perspectiva Inclusiva, ficando evidente no trecho em que a autora ressalta que urge a necessidade de formação continuada para os professores da classe comum compreenderem o serviço oferecido na SRM. Para tanto, o discurso que a autora defende diante de suas análises está atrelado com os princípios da inclusão, indicando que as professoras do AEE têm sido capazes de

[...] identificar as necessidades dos educandos sujeitos da pesquisa, **removendo barreiras para a sua aprendizagem**, por meio de práticas que – em geral – procuravam atender às especificidades de cada um, o que tem promovido a motivação dos alunos em frequentar o espaço da SRM e também de participar das atividades propostas (Silva, 2017, p. 125, grifos nossos).

Por fim, fica nítido que as pesquisas apontam para a atuação do professor do AEE, vinculada à utilização, seleção e produção de recursos de acessibilidade, para fazer a mediação dos alunos com deficiência. Não concordando com este posicionamento frente ao trabalho desse professor, tecendo uma breve reflexão pensando que este modelo defendido por algumas pesquisas citadas caminha ao encontro de uma concepção médico-pedagógica. De acordo com

as análises de Vaz (2021), independentemente do uso do termo “professor”, “profissional” ou “educador” para denominar os professores da EE, suas atribuições estão focadas no uso de técnicas, recursos e a gestão da política, sendo descoladas do ensino de conhecimento especificamente escolar, indicando “um professor que, em sua essência, não é professor” (Vaz, 2021, p. 14).

2.3 POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A RELAÇÃO COM O AEE

No terceiro bloco categórico a discussão é permeada pela política de Educação Especial (EE) e sua relação com o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Alguns estudos foram elencados para esse momento de análise, sendo eles: Ferreira (2011); Vaz (2013); e Vinente (2017), os quais estão apresentados de forma esquemática no Quadro 7.

Quadro 7 – Relação de trabalhos selecionados no balanço de produções acadêmicas no Bloco Categórico 3: Política da Educação Especial e a relação com o AEE

Bloco categórico	Título	Autor(a)	Orientador (a)	Instituição	Ano	Tipo
Política da Educação Especial e a relação com o AEE	“O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa”	Kamille Vaz	Prof ^ª . Dr ^ª . Rosalba Maria Cardoso Garcia	Universidade Federal de Santa Catarina	2013	Dissertação
	“Análise da política do estado de Santa Catarina para a educação especial por intermédio dos Serviços: o velho travestido de novo?”	Simone de Mamann Ferreira	Prof ^ª . Dr ^ª . Maria Helena Michels	Universidade Federal de Santa Catarina	2011	Dissertação
	“Política e organização pedagógica do serviço de atendimento educacional especializado em Manaus”	Samuel Vinente	Prof ^ª . Dr ^ª . Márcia Duarte Galvani	Universidade Federal de São Carlos	2017	Dissertação

Fonte: elaborado pela autora, com base nas bases de dados BDTD, SciELO e Portal de Periódicos CAPES

O estudo de Vinente (2017) se propõe a analisar a implementação da política de EE e dos serviços ofertados ao público-alvo dessa modalidade de ensino em Manaus/AM. Esta pesquisa foi selecionada para o balanço de produção com o intuito de apreender como a organização do trabalho do professor é abordada diante das políticas públicas que o autor analisa.

Vinente (2017) aponta que o Conselho Municipal de Educação do município de Manaus/AM situa algumas modalidades de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, sendo uma delas o ensino com o professor itinerante, um serviço que contava com orientação e supervisão pedagógica, desenvolvido pelos professores que realizavam visitas periódicas às escolas para atuar com os alunos que apresentassem “necessidades educacionais especiais” (Vinente, 2017, p. 92).

Diante da coleta de dados feita pelo autor, o mesmo deixa evidente que o relato dos entrevistados vai ao encontro das diretrizes municipais de Manaus/AM, que asseguram os estudantes com deficiência no que se refere ao “desenvolvimento de atividades individuais e um planejamento sistêmico para o atendimento desses estudantes” (Vinente, 2017, p. 128). Também pontua a preocupação dos professores da Sala de Recuso Multifuncional (SRM) na utilização de recursos pedagógicos adaptados, métodos e técnicas diferenciadas para o atendimento educacional. O autor não questionou essa atuação dos professores estar atrelada à utilização de recursos de acessibilidade como base de seu trabalho, pressuposto este colocado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Para além da organização do AEE sinalizada por Vinente (2017), outro ponto a ser destacado nesta pesquisa que contribui com nossas reflexões e debates acerca do trabalho dos professores é sobre o lócus de atuação desses profissionais. O referido autor apresentou que, no município de Manaus/AM, há diversos locais para a oferta dos serviços de EE, destacando que:

[...] a Resolução nº 038/CME/2015 que dispõe sobre o atendimento escolar ao público-alvo da Educação Especial em Manaus, podendo este ser realizado tanto como suporte ao processo de inclusão escolar no Complexo Municipal Educação Especial²⁶, quanto em salas de recursos e salas de recursos multifuncionais nas escolas de ensino regular (Vinente, 2017, p. 95).

No que concerne o trabalho dos professores da EE, um ponto de convergência desta pesquisa com nossas análises dos documentos de redes públicas de ensino da Região Sul do país foi o destaque sobre a flexibilização curricular para os estudantes da EE, a qual percebemos como um ponto de grande defesa na rede estadual do Paraná (aprofundaremos essa questão no próximo capítulo).

²⁶ Segundo Vinente (2017), “no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), vale sinalizar que o Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE) também funcionou como escola especial. Após a publicação da Resolução nº 10/CME/2011, ficou disposto que essa escola atendesse em caráter temporário os estudantes com deficiência intelectual, visual, auditiva, física, múltipla, surdocegueira e TGD (Manaus, 2011). Posteriormente, a escola passou por um processo de desativação e funciona como centro especializado, atendendo estudantes público-alvo da Educação Especial e ofertando Professores de Apoio Educacional Especializado (PAEEs) do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, principalmente por meio das oficinas pedagógicas” (Vinente, 2017, p. 94).

Vinente (2017) ressalta que a rede municipal de Manaus/AM, mediante a Resolução nº 011/CME/2016, considera a garantia de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, utilizando-se de adequação e flexibilização quando necessário (Manaus, 2016). O autor ainda complementa defendendo que:

[...] **As adaptações são imprescindíveis para que se garanta pleno acesso ao currículo escolar.** O conhecimento que é construído na sala de aula comum deve ser o mesmo construído na SRM ou em qualquer local que esteja sendo ofertado o AEE. Tais reflexões pautam-se na necessidade de um serviço educacional de qualidade, que seja **benéfico para diferentes necessidades de alunos que frequentam o AEE** (Vinente, 2017, p. 124, grifos nossos).

Discordamos dessa defesa do autor, por compreender que a adaptação curricular pautada nas necessidades individuais dos alunos com deficiência restringirá o acesso dos mesmos aos conhecimentos produzidos historicamente, e não há como garantir o pleno acesso ao currículo escolar por esta via, pois se tem múltiplas determinações que impossibilitam o acesso a tal currículo.

Esta pesquisa nos trouxe evidências de que a organização do trabalho dos professores da EE de Manaus/AM está em consonância com a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, como pudemos perceber a influência desta política com a análise documental que realizamos em redes públicas de ensino da Região Sul do Brasil. Algumas redes que analisamos, como do estado do Paraná e do município de Curitiba/PR, trouxeram indicativos, além da política de perspectiva inclusiva, de uma forte vinculação aos conteúdos presentes no Decreto 10.502/2020, lançado pelo governo de Jair Bolsonaro.

Julgamos importante destacar que as produções selecionadas neste balanço de produção trazem uma contribuição para compreendermos como a organização do trabalho dos professores está sendo discutida pelas pesquisas do campo da EE. Destacamos que um ponto que tem permeado as pesquisas analisadas é a defesa do AEE ser direcionado por recursos para promover acessibilidade pelo professor do AEE, havendo algumas pesquisas que questionam a forma como ocorrem esses atendimentos e os espaços em que são conduzidos. Porém, não é questionado o fato da organização do trabalho do professor ser baseada neste formato.

Em contrapartida a esta proposta, temos a produção científica de Vaz (2013), que questiona a atribuição dos professores do AEE ser definida pela utilização de recursos pedagógicos adaptados, métodos e técnicas diferenciadas, caracterizando este profissional como o professor técnico, que, de acordo com a Resolução nº 04/2009, a autora verificou que “a exigência de um profissional com características técnicas, que não necessariamente precise de conhecimento especializado” (Vaz, 2013, p. 174).

Para além de um professor técnico, Vaz (2013) explicita o professor gestor, que dentro de suas funções, deverá exercer a gestão da política de inclusão nas escolas regulares. Como ela observou na resolução já mencionada, uma das atribuições destacadas é “orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno” (Brasil, 2009a, p. 3). Assim, caberia ao “professor intermediar a política de inclusão, mas o foco de sua ação está no recurso e no material disponível para promover a acessibilidade do aluno da EE” (Vaz, 2013, p. 180).

Para tanto, tais atribuições elencadas ao professor de EE pela autora acabam por conceituá-lo como “professor multifuncional”, “o qual deverá ser formado de maneira aligeirada e assumir uma multiplicidade de atribuições na escola de ensino regular” (Vaz, 2013, p. 13).

Ouro aspecto de grande relevância que a autora sinaliza é a caracterização do professor de EE em relação a análise política que ela faz em sua pesquisa. Destaca-se, assim, o professor como elemento para a implementação da política de perspectiva inclusiva, uma vez que não tem como atribuição a responsabilidade pela escolarização e é caracterizado como um recurso na política de inclusão.

No direcionamento deste professor multifuncional, como apontado por Vaz (2013), podemos resgatar congruências na pesquisa de Ferreira (2011), quando a mesma faz a análise do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), serviço de maior abrangência estadual, ofertado pela rede de ensino do estado de Santa Catarina na época de sua pesquisa.

Foi constatado por Ferreira (2011, p. 9) que o SAEDE tem “encaminhamentos que partem do diagnóstico do aluno e assumem uma perspectiva técnica quando, a partir desse diagnóstico, se define o trabalho a ser desenvolvido no serviço”. Olhando para o trabalho do professor, ela menciona que o foco dos atendimentos estava voltado à utilização e adaptação de recursos de acessibilidade, havendo omissão do processo de ensino-aprendizagem. Ferreira (2011) ainda ressalta que o professor do SAEDE possuía diversas atribuições “caracterizando num profissional que necessita ser polivalente, ter autonomia para gerenciar o seu trabalho junto aos alunos, escolas e pais” (Ferreira, 2011, p. 200).

Para além desses trabalhos selecionados, destacamos mais duas pesquisas que elegemos na ampliação do balanço de produção na base de dados do *Google Acadêmico*, a fim de nos ajudarem a refletir sobre a organização do trabalho dos professores da EE.

Os trabalhos encontrados na plataforma *Google Acadêmico* não estão acoplados nos Blocos Categóricos do balanço principal de produção acadêmica, pois esta nova filtragem pela via de uma ferramenta de busca de dados foi posterior à criação dos blocos e da discussão dos

mesmos. Os dois trabalhos desse banco de dados que irão nos ajudar a refletir sobre a organização dos trabalhos dos professores da EE, que são: *CARREIRA DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL: Análise dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração das redes de ensino público estaduais do Brasil*, de Marcia Maria dos Santos (2020), e a produção intitulada *Trabalho, carreira docente e Educação Especial: análise dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração dos estados da Região Norte do Brasil*, de Marcia Mária dos Santos e Ilma de Andrade Barleta (2022).

O trabalho de Santos (2020) nos ajuda a refletir que, em algumas redes públicas estaduais de ensino, há uma diversificação de nomenclatura em relação ao professor de EE, e diante das análises feitas pela autora dos Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCRs) das redes públicas estaduais do Brasil. Em relação ao trabalho dos professores de EE, em alguns estados ele é apresentado como generalista, trazendo proximidade com a discussão de Ferreira (2011) no sentido de perceber as diversas atribuições que o professor da EE possui para o desenvolvimento de seu trabalho.

A autora pontua que essas mudanças de nomenclatura irão reverberar no trabalho docente na EE, que estão atreladas ao movimento das relações de trabalho e educação, evidenciando as transformações estruturais das políticas de EE no Brasil. Percebemos esta movimentação com o resgate que fizemos da estruturação da EE como política pública, na qual a organização do trabalho dos professores da EE vai se transformando na medida em que se constrói e se define o projeto de escola pública que será implementado.

Partindo deste pressuposto, Santos (2020) apresenta o trabalho dos professores da EE a partir da estruturação das políticas propostas para este campo, indicando que o discurso político articula a EE ao AEE a ser realizado nas SRMs. A autora ainda ressalta que esse discurso consta previsto na Resolução nº 4/2009, que concerne em responsabilizar a atuação do professor de EE por todo o processo de ingresso e permanência dos alunos nas salas de recursos multifuncionais e no apoio as atividades do ensino regular, em articulação com os docentes das classes comuns, mediante a um atendimento pautado em técnicas pedagógicas.

De maneira a contribuir na compreensão da organização do trabalho dos professores da EE em redes públicas de ensino, a pesquisa de Santos (2020) nos possibilita indagar se há uma nova indicação para o trabalho dos mesmos. Diante das reflexões da autora, levantamos como hipótese que não há inovação para o trabalho dos professores da EE, e o que irá diferenciá-lo nas redes públicas é a estruturação política e econômica daquela região, que irá corroborar com propostas de organização do trabalho desses professores. Porém, de modo geral, como indica Santos (2020), a organização da atuação desse professor está direcionada a um

[...] 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 (Santos, 2020, p. 71).

A discussão feita por Santos (2020), vai ao encontro das reflexões tensionadas por Santos e Barleta (2022) sobre a diversificação da exigência formativa para os professores de EE. As autoras indicam que a exigência formativa dos professores da EE contemplados nos PCCRs dos estados da Região Norte possui as mesmas exigências de formação dos demais docentes da Educação Básica, não sendo consolidado um perfil desse professor. O objetivo desta pesquisa foi analisar a carreira docente dos professores da EE nas redes estaduais da Região Norte, percebendo como os mesmos são mensurados nas políticas que tratam da valorização docente.

A pesquisa de Santos e Barleta (2022) irá corroborar as nossas análises, pois a partir da leitura dos documentos que organizam a EE nas redes pública de ensino do Sul do Brasil, notamos que cada rede de ensino vai se estruturando e se constituindo com características muito específicas, sem consolidar uma organização do trabalho do professor da EE em comum, questão que vai se definindo com as disputas políticas e as lutas de cada região que vão entremeando esta decisão.

Outro ponto a ser destacado nessa referida pesquisa é a presença dos professores da EE no Plano de Cargos e Salários²⁷ das redes estaduais da Região Norte. Em relação à presença desses professores no quadro de efetivos da rede pública, destacamos que há congruência com a Região Sul apenas no município de Florianópolis/SC, que contrata professores dessa modalidade de ensino em caráter efetivo.

Além disso, Santos e Barlete (2022) constataram que, para a atuação dos professores da EE, as exigências de formação são as mesmas dos demais docentes da Educação Básica. A partir de nossas análises, é importante ressaltar que as exigências de formação da região Sul se diferem das apresentadas pelas autoras, indicando que a organização do trabalho dos professores da EE difere entre as regiões do Brasil.

Pudemos perceber, a partir de nossas análises, que as exigências de formação na Região Sul do Brasil direcionam para conhecimentos sobre a política de EE de perspectiva inclusiva, para as características das deficiências, para o AEE e para as SRMs. Vale destacar que uma das redes da Região Sul que analisamos faz menção às exigências formativas serem as mesmas que

²⁷ Isto significa que os professores da Educação Especial das redes estaduais da Região Norte fazem parte do quadro de efetivos dessas redes.

dos docentes da Educação Básica, indo ao encontro das redes estaduais da Região Norte, como indicam Santos e Barlete (2022).

3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM REDES PÚBLICAS DE ENSINO

Na intenção de compreender a organização do trabalho dos professores da Educação Especial (EE) em redes públicas de ensino do Sul no Brasil, apresentaremos neste capítulo uma análise dos documentos representativos da política nacional e das formulações políticas subnacionais referentes aos estados da federação e das capitais da Região Sul. A análise documental foi mobilizada como um procedimento considerado adequado para compreender as diretrizes políticas para o trabalho dos professores da EE diante do contexto histórico, além de atender ao objetivo específico de caracterizar a organização da EE em redes públicas de ensino da Região Sul do país.

É importante ressaltar que as formulações e as tentativas de definir a direção de políticas educacionais não estão descoladas dos determinantes sociais, políticos, históricos e econômicos, sendo constantemente disputadas por organizações a fim de conquistar a hegemonia burguesa. Segundo Lamosa (2020, p. 12), “as organizações que compõem as classes dominantes buscam caminhos e elaboram estratégias para definir políticas educacionais redefinindo o papel das escolas brasileiras de acordo com os seus interesses”.

A partir da discussão desenvolvida na introdução, apontamos que o campo da EE está sob constante disputa de interesses políticos e econômicos, no processo de definição de ações e propostas para a organização desta modalidade educacional. Diante disso, iremos, primeiramente, expor como a organização do trabalho dos professores da EE está sendo proposta nos documentos Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e na Resolução nº 4 de 2009, para seguirmos as nossas análises sobre como as redes públicas estaduais e municipais da Região Sul do Brasil estão organizando o trabalho dos professores deste campo.

Sabemos que umas das demandas da Política da Educação Especial de Perspectiva Inclusiva foi endossada para que todos frequentassem o mesmo espaço público escolar e, como destaca Vaz (2017), esta proposta está sustentada em discurso político de combate às desigualdades e à exclusão educacional, com ênfase no direito à educação. A ação política que acompanhou essas defesas foi a de que os estudantes com deficiência passaram a ser atendidos nas escolas regulares, frequentando as classes comuns e o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncional (Brasil, 2009). Na proposta nacional, está definido que: “O AEE tem como função complementar 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).

Entretanto, consideramos fundamental ressaltar que, a despeito de todos os estudantes estarem matriculados na rede regular de ensino, não significa estes que terão acesso ao AEE. Como frisa Garcia (2017), o “atendimento não é universalizado, o que leva as redes de ensino a criarem refinamentos na proposição de critérios de seletividade ao mesmo” (Garcia, 2017, p. 54). Isso decorre de indicações da própria política, cujos documentos fazem menção à possibilidade do AEE poder ocorrer em outras instituições, por exemplo, em instituições privadas filantrópicas, inclusive naquelas não escolares.

Assim, Vaz (2017) alerta que:

A proposta política de 2008 redefine a concepção de Educação Especial ao Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares por meio das salas de recursos multifuncionais. Assim como nas políticas para a educação básica, todos os estudantes público-alvo dessa modalidade deveriam ser matriculados no ensino regular e na sala de recursos multifuncionais no contraturno (Vaz, 2017, p. 160).

Devemos pensar que, com essa redefinição, a EE passa a ser organizada e orientada pelo AEE, proposta esta que irá definir encaminhamentos para a organização do trabalho dos professores da EE no sentido de determinar o lócus de atuação desses professores, a dinâmica para o atendimento com os estudantes com deficiência e a exigência formativa para atuarem em redes públicas de ensino.

Tomando como base os documentos políticos nacionais de perspectiva inclusiva – a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, e a Resolução nº 4 de 2009, que instituem normas para a organização da EE –, é possível apontar definições sobre o lócus de atuação do professor da EE, que para a política nacional, a oferta do AEE deve ocorrer nas escolas das redes públicas e nos centros de AEE públicos ou conveniados (Brasil, 2008).

Já na Resolução nº 4 de outubro de 2009, esta proposição do lócus de atuação dos professores da EE não se distancia da proposta indicada pela política nacional, ficando determinado que o AEE seja ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Segundo as análises de Vaz (2013), o AEE realizado na SRM, diante do discurso da política atual, é o lócus privilegiado de atuação dos professores da EE. Entretanto, é necessário ressaltar que neste primeiro ponto de discussão que constitui o trabalho dos professores da EE,

fica evidente nos documentos políticos nacionais que o lócus de atuação para esses professores é a SRM, sendo ela prioritária, mas não obrigatória, como fica explícito nos documentos com o termo “preferencialmente”, não sendo modificado em qualquer atualização das políticas educacionais inclusivas.

É válido destacar que a EE é reconhecida como um direito universalizado pela Constituição Federal de 1988. As políticas de Educação para Todos e de Inclusão, já no primeiro momento do Governo do FHC, vão tratar da concepção da EE como um serviço que poderia ser ofertado por instituições públicas ou privadas.

No entanto, desde 2008, o lócus prioritário de atuação dos professores é a sala de recurso multifuncional (Brasil, 2008, 2009). Mas a sala de recursos, diante dos convênios estabelecidos com instituições privadas filantrópicas, pode estar instalada em instituições públicas e privadas, escolares e não escolares, o que certamente implica em alterações no seu funcionamento, modificando a finalidade dos atendimentos e impactando no trabalho dos professores da EE.

Se considerarmos que o trabalho dos professores da EE se institui a partir dessas condições que são colocadas pelas redes de ensino, sendo mediações para este trabalho, podemos indicar que as organizações constituem as múltiplas determinações do trabalho do professor. Portanto, consideramos que, se o AEE ocorrer em um espaço público escolar, o trabalho desenvolvido é qualitativamente diferente daquele que ocorre em espaço privado assistencial não escolar. Sendo assim, o trabalho dos professores da EE é direcionado por múltiplas determinações, ainda que considerados no âmbito das redes de ensino.

Assim, alguns trabalhos que encontramos no balanço de produção acadêmica das diversas redes públicas de ensino faziam menção ao lócus de atuação estar vinculado ao AEE e à SRM.

É válido destacar a pesquisa de Milanesi e Cia (2017), que traz reflexões sobre a organização do AEE nas SRMs de um município do interior de São Paulo, que tem resquícios da política nacional, ainda que com adaptações autorizadas pelo município. Elas mostraram que, na SRM da rede municipal de São Paulo/SP, os profissionais recebiam estudantes com outras especificidades, que diante da legislação nacional da EE, não poderiam frequentar o AEE, percebendo-se, assim, que a rede municipal tem uma autonomia relativa para organizar o AEE de acordo com a necessidade local.

Outra pesquisa que merece destaque é a de Vinente (2017), que demonstra a diversidade no aspecto do lócus. O autor aponta que no município de Manaus/AM o AEE pode ser realizado na SRM e também no centro especializado, público ou privado, estando de acordo com a política nacional da EE. No entanto, é possível perceber que as redes públicas de ensino estão

de acordo com a proposição da Política Nacional de Perspectiva Inclusiva (2008), porém há possibilidades de cada rede estadual ou municipal se reorganizar conforme demandas que julgarem necessárias para o campo.

Podemos inferir que, no campo da EE, há disputas pela oferta do AEE nas redes públicas e privadas filantrópicas, pois estão fortemente vinculadas à menção da “dupla matrícula” (França, 2014, p. 33) dos estudantes com deficiência, onde as instituições recebem verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que de acordo com a Resolução nº 4/2009, em seu Art. 8º, sinaliza que a matrícula pode ocorrer nas seguintes condições:

[...] a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública; d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009, p. 2).

Como observamos diante da oferta de matrícula dos estudantes com deficiência, o locus de atuação dos professores da EE fica viabilizado em várias instituições de diversas naturezas, o que, conseqüentemente, vai readequando o trabalho do professor da EE para a socialização em detrimento da escolarização. É interessante pensar que há uma variabilidade do locus de atendimento, podendo ocorrer em instituições da rede pública, escolas especiais ou instituições filantrópicas.

Assim, a indicação é de que o professor deva realizar um atendimento pautado nos recursos de acessibilidade como forma de possibilitar a acessibilidade dos estudantes com deficiência, sugerindo uma suposta neutralidade do AEE nas SRMs. Essa neutralidade pode indicar que as finalidades sociais e os propósitos de atendimento são de mesma natureza, tanto nas instituições privadas assistenciais como nas escolas públicas estatais.

Nossa reflexão é que se faz necessário confrontar a tese de uma suposta neutralidade do AEE, considerando que há uma diferença no atendimento ocorrer em instituições privadas assistências, pois os interesses ali determinados são diferentemente colocados em relação aos propostos para as redes públicas de ensino. Como bem indica Lehkhuhl (2021):

[...] A filantropia tem a sua própria lógica e atende interesses específicos, nem sempre coincidentes com os de seus beneficiários. Seus compromissos estão ligados à manutenção da ordem, da contenção social. A filantropia, na ordem do Estado neoliberal, busca a conciliação de classe pela caridade, sem resolver as diferenças econômicas e sociais” (Lehmkühl, 2021, p. 10).

Diante desse destaque, cabe mencionar que o AEE vem sendo reforçado como um serviço, que pode ser prestado por qualquer instituição, como se o local de oferta fosse indiferente. Um atendimento educacional orientado pelo pressuposto gerencial do ponto de vista organizacional, que valoriza o aspecto da oferta do serviço, sem a necessidade de lastro escolar.

Nesse sentido, essa indicação está legitimada no discurso da política nacional da EE de perspectiva inclusiva (Brasil, 2008, 2009). Cabe refletir como o AEE está proposto nos documentos políticos, a fim de compreender a organização do trabalho dos professores da EE e a sua presença em redes públicas de ensino da Região Sul no Brasil. Diante da política nacional, o AEE estipula:

[...] como função identificar, elaborar e organizar **recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes**, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 11, grifos nossos).

Notamos que o discurso da utilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade como forma de eliminar barreiras para a participação plena dos estudantes com deficiência na sociedade vem fortalecido na política nacional e é reafirmado na Resolução nº 4/2009, em seu Art. 2º, que faz menção ao AEE ter como função “[...] complementar 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. 1, grifo nosso).

A caracterização do AEE, previsto nesses dois documentos políticos, remete a uma centralidade na utilização de recursos de acessibilidade, caracterizado um técnico que presta o serviço de AEE. Nesse sentido, de acordo com Vaz (2013), esse técnico “orienta os alunos que frequentam a sala de recursos multifuncionais sobre o uso de recursos de acessibilidade para o desenvolvimento de habilidades, sem ter a responsabilidade com a escolarização” (Vaz, 2013, p. 173).

Na busca de produções científicas que abordassem o trabalho do professor de EE, encontramos pesquisas que concordavam com a proposta do AEE diante dos preceitos políticos pautados nos recursos de acessibilidades, e duas foram as produções científicas que criticaram esta organização, sob o argumento de que esta descaracteriza o trabalho do professor. Essas

duas pesquisas que destacaremos, e cujos posicionamentos concordamos, são de Vaz (2013) e Pertile e Rossetto (2015).

Pertile e Rossetto (2015) chamam atenção para o AEE enfatizar a utilização de recursos de acessibilidade, em que o professor da EE deverá ensinar os estudantes com deficiência o manuseio de tecnologias. As referidas autoras criticam a responsabilização que é “imputada a esse profissional que não se direciona apenas ao ensino, mas a várias atividades organizativas e articuladoras dentro do espaço escolar e, possivelmente, fora dele” (Pertile; Rossetto, 2015, p. 1189). Sendo assim, o professor da EE possui atribuições que não correspondem aos aspectos escolares e vão além deles.

Como problematiza Vaz (2013), o professor da EE que atua com o AEE terá como atribuição ensinar técnicas e recursos de acessibilidade necessários para a permanência dos alunos público-alvo da EE no ensino regular. A autora aponta que “o professor do AEE seria o elo entre a Educação Especial e a escola regular, tendo em vista que é destacado como o gestor” (Vaz, 2013, p. 182). No entanto, esse profissional é descaracterizado como professor, porque a sua função, diante da formalização da política nacional, é um trabalho técnico e não com um caráter de produção e mediação dos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade.

Dessa forma, podemos evidenciar que são várias as atribuições do professor da EE e que, comumente, estão articuladas com aspectos técnicos e de gestão da inclusão, conforme consta na Resolução nº 4/2009, em seu Art. 13:

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 intersetoriais 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. 3).

Com isso, é significativo destacar que há convergência entre as exigências formativas do documento Brasil (2008) e da Resolução nº 4/2009 para os professores da EE, que estão em consonância com o leque de atribuições imputadas a estes profissionais. Neste momento, iremos identificar a exigência nos dois documentos políticos indicados, mas aprofundaremos esta

discussão referente às redes públicas de ensino da Região Sul no Capítulo III, por meio da análise de editais de contratação dessas redes.

Para o documento da Política Nacional de Perspectiva Inclusiva, a exigência formativa dos professores para atuarem na EE está pautada em uma base de formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área, e ainda estipula que a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo (Brasil, 2009). Já na Resolução nº 4/2009, em seu Art. 12, está indicado que, para a atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e uma formação específica para a EE.

Portanto, cabe ressaltar que a exigência formativa difundida nos documentos específicos da EE, encontra-se na mesma esteira que as atribuições propostas nesses documentos. A exigência refere-se aos conhecimentos específicos da área, aspectos técnicos e da gestão do sistema inclusivo para atuar nas redes públicas de ensino no AEE nas SRMs. A partir daqui, iremos aprofundar nossas análises sobre como o trabalho dos professores da EE das redes públicas de ensino da Região Sul do Brasil está organizado, no que concerne o público atendido nessas redes, os serviços ofertados, o lócus de atuação do professor da EE e as atribuições dos mesmos.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA REGIÃO SUL

A região Sul do Brasil contém uma área de aproximadamente 576.774,3 km², com uma população de 29.933.315 milhões de habitantes, sendo formada por três estados: Paraná (PR), Santa Catarina (SC) e Rio Grande do Sul (RS). Escolhemos esta região para ser foco de nossa pesquisa²⁸, por entendermos que ela é importante em termos de produção, com influência econômica no país nos setores de agropecuária, indústria, extrativismo e turismo²⁹.

Para tanto, consideramos importante resgatar alguns dados que definem a Região Sul, sendo eles: os estados que a compõem; a situação populacional; o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o Produto Interno Bruto (PIB), de forma a entendermos a atividade econômica e a política da mesma. A análise das questões educacionais não pode ser desenvolvida descolada

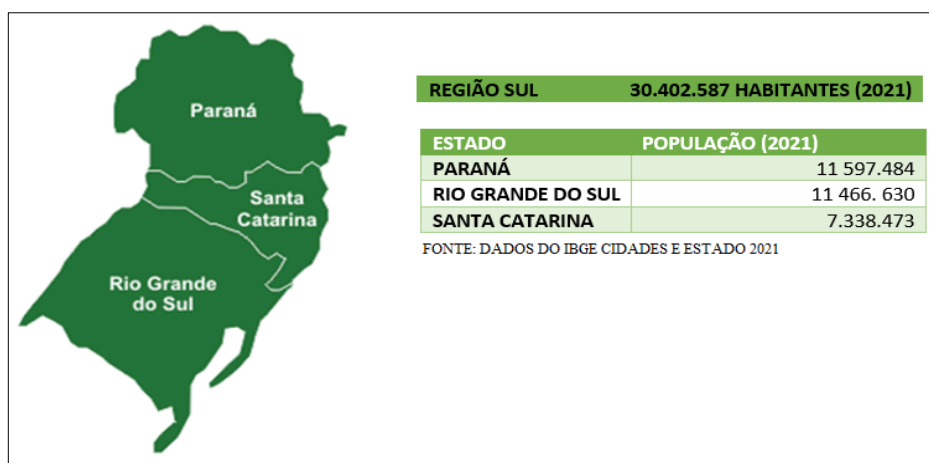
²⁸ Esta dissertação é parte de uma pesquisa maior, intitulada “Processo de trabalho de professores de educação especial no Brasil: uma análise a partir das políticas educacionais (2010-2020)”, coordenada por Rosalba Maria Cardoso Garcia. Buscou-se com este estudo analisar os processos de trabalho das categorias docentes que atuam com estudantes público-alvo das políticas de Educação Especial.

²⁹ BRASIL. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa). Ministério da Agricultura e Pecuária. **Contando Ciência na Web**: Região Sul. Região Sul. 2016. Disponível em: <https://www.embrapa.br/contando-ciencia/regiao-sul>. Acesso em: 24 out. 2023.

desta composição política e econômica, já que é necessário entendermos a estrutura social na sua totalidade.

Na Figura 3, indicamos os estados da Região Sul e organizamos a mesma sequencialmente e de maneira decrescente em relação aos índices populacionais. Percebe-se que o estado do Paraná consta com a maior população nessa região, com 11.597.484 habitantes, já no Rio Grande do Sul, constam 11.466.630 habitantes e, por fim, no estado de Santa Catarina temos a menor população, com 7.338.473 habitantes.

Figura 3 – Estados com suas respectivas populações



Fonte: elaborada pela autora, com base em mapa extraído do endereço Escola Kids (<https://escolakids.uol.com.br/geografia/regiao-sul.htm>) e dados de IBGE (2021)

Um aspecto relevante a ser destacado desta região são os índices sociais, que estão entre os maiores da média brasileira, considerando o *ranking* nacional de IDH. Santa Catarina figura em 3º lugar nesse *ranking*, com índice de 0,774, seguido pelo Paraná, que está em 5º lugar com 0,749, e o Rio Grande do Sul, localizado em 6º lugar com 0,746. É interessante observar os dados desta referida região, pois temos os três estados entre os seis primeiros posicionados em relação ao IDH no país.

É válido destacar que um posicionamento político conservador marca a Região Sul do Brasil por um longo período de tempo, efetivando propostas que não agregam os grupos minoritários em seu escopo social a fim de diminuir a desigualdade. Um destaque para exemplificar este pensamento é referente à organização da EE do estado do Paraná, que assume uma organização política para que os estudantes sejam atendidos em espaços especiais

segregando o atendimento ofertado a eles, fortalecendo convênios com instituições privadas com forte influência de aparelhos privados de hegemonia³⁰.

Além disso a Região Sul está entre os seis primeiros maiores Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* do país. Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³¹, o PIB do Brasil em 2021 foi de R\$ 8,9 trilhões, com o estado do Paraná contando com um PIB de R\$ 487.931 bilhões, Santa Catarina com R\$ 349.275 bilhões e o Rio Grande do Sul com R\$ 470.942 bilhões.

É importante considerar que essa região teve forte desenvolvimento com a presença da colonização por alemães e italianos, que habitavam terras para produzirem suas culturas, desenvolvendo a economia baseada na pequena e média propriedade rural, trazendo consigo uma forte onda conservadora que permanece em suas marcas até os dias atuais.

Sobre a questão da colonização³², devemos pensar este marco partindo de uma visão crítica, reconhecendo que este processo não significa progresso, mas sim o extermínio ou a violência sobre os povos que habitavam a Região Sul quando do processo de colonização se iniciou. Portanto, é válido questionar: quantas e quais etnias indígenas viviam na região quando se deu o processo de colonização? Tendo em vista que, quando se aponta a forte presença europeia nessa região, aparentemente se exime os povos originários, como se não fizessem parte dessas terras.

Esta marca conservadora que permanece fortemente na Região Sul do Brasil, foi notada no resultado da última eleição presidencial, no ano de 2022, em que o candidato Jair Messias Bolsonaro (PL) teve predominância de votos na região. Detalhadamente, no estado do Paraná, teve 62,40% dos votos, enquanto no estado de Santa Catarina teve 69,27% dos votos e, por fim, no estado do Rio Grande do Sul teve 56,35% dos votos³³, demonstrando fortemente que essa cultura conservadora está enraizada na formação social brasileira. É diante deste cenário histórico, político e econômico da região que iremos nos debruçar em nossas análises voltadas para a EE, especificamente para o trabalho dos professores dessa modalidade educacional.

³⁰ Essa é uma proposta que consta presente no Parecer CEE/CEB nº 108/10, com o pedido de alteração de denominação das escolas especiais para escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

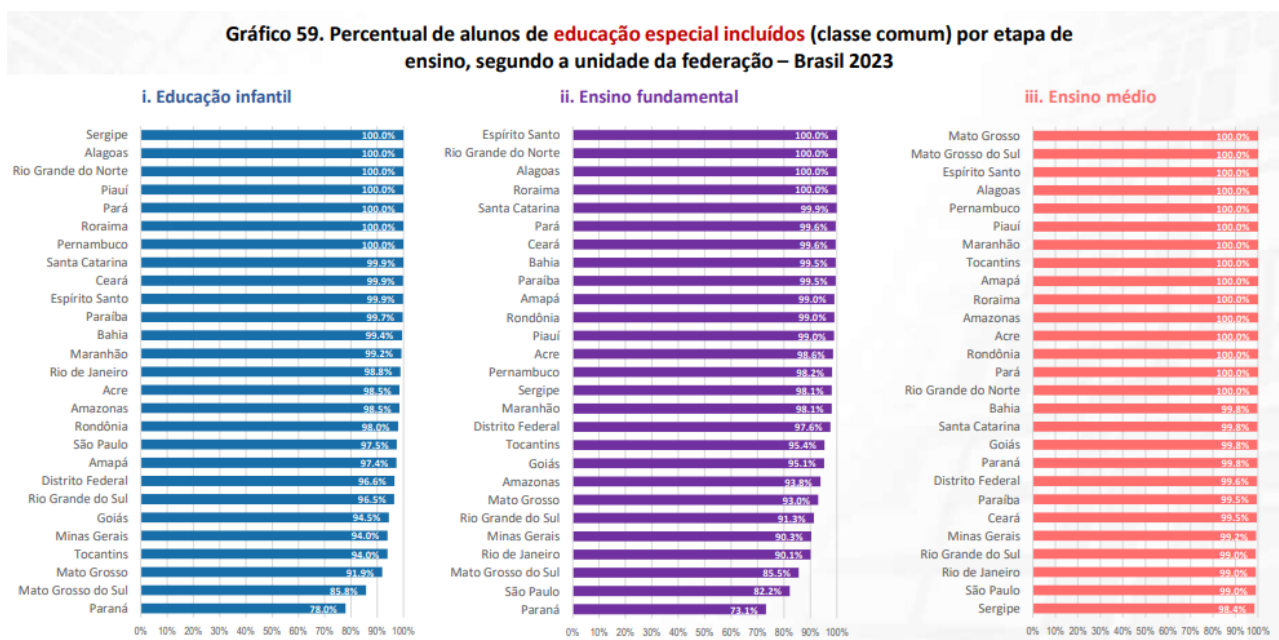
³¹ IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Produto Interno Bruto - PIB**. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 24 out. 2023.

³² Sentimos a necessidade de desenvolver a questão da colonização de forma ampliada e crítica, explorando a discussão do capitalismo dependente em esfera subnacional, sobre o crescimento econômico dependente em virtude da expropriação e autocracia, mas em virtude do prazo de pesquisa não foi possível.

³³ BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. Justiça Eleitoral do Brasil. **Eleição Geral Ordinária 2022**. 2022. Disponível em: <https://resultados.tse.jus.br/oficial/app/index.html#/eleicao;e=e545;uf=pr;ufbu=pr/resultados>. Acesso em: 24 out. 2023.

Para além dessa marca conservadora que caracteriza a região Sul do país, consideramos importante indicar o censo escolar referente as matrículas dos estudantes com deficiência. No momento em que realizamos as buscas do censo, período de 2022, notamos que houve um desligamento desses dados da base do INEP, período este, marcado pelo bloco conservador que estava no poder. Retomamos com as buscas do censo escolar no ano seguinte, período de 2023, e encontramos o censo escolar de 2022. A seguir, apresentaremos o percentual de alunos da Educação Especial (classe comum) por etapa de ensino dos estados³⁴.

Figura 4 – Captura de gráfico Inep com o percentual de alunos da Educação Especial por etapa de ensino dos estados



Fonte: Inep Censo Escolar (2022)

Notamos que o percentual de matrículas dos alunos da EE da região Sul no Brasil, na educação infantil e no ensino fundamental, na classe comum, o estado do Paraná apresenta-se com o menor percentual, entre 78% e 73,1% de matrícula na classe comum, das regiões que nos debruçamos. Faz-se necessário destacar que o estado do Paraná, como já mencionado, os estudantes com deficiência são atendidos nas escolas e classes especiais, não há contraturno de atendimento para esses estudantes.

Em Santa Catarina nota-se que o percentual de matrículas dos estudantes com deficiência é quase 100% na classe comum, devido ao contraturno ser ofertado nas escolas públicas nas SRM, sendo exigência frequentar a classe comum. Já Rio Grande do Sul o percentual de matrículas dos estudantes com deficiência da educação infantil e do ensino

³⁴ Apresentamos os dados apenas dos estados, porque não foi possível encontrar das redes municipais. No censo escolar do Inep não constava essa informação no momento das buscas.

fundamental, respectivamente, é de 96,5% e 91,3% como já mencionamos essa referida rede possui centro especializado para realização do atendimento desses estudantes.

3.2 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ESTADOS E CAPITAIS

Para compreendermos como o trabalho dos professores da Educação Especial (EE) está posto em redes públicas de ensino do Sul do Brasil, apresentaremos a estrutura organizacional da EE nas redes públicas de ensino dos três estados da federação que compõem a Região Sul e nas redes municipais das suas três respectivas capitais. A ordem de análise e exposição dessas redes será de acordo com o estado em que o número de habitantes é maior e, na sequência, a sua capital.

Apresentaremos os documentos que nortearam nossas análises e nos auxiliaram a compreender a estrutura da EE das redes públicas de ensino da região Sul do Brasil. Inicialmente, listaremos a documentação dos estados, seguindo a sequência indicada, e posteriormente apontaremos os documentos que orientam a EE das capitais na ordem de seus respectivos estados.

É válido apontar que esses documentos políticos passaram por processos de formulação e organizações, tendo órgãos que participam desses processos. Com a leitura dos documentos do estado do Paraná, foi possível perceber, fortemente, a participação de instituições privadas filantrópicas assistenciais na formulação e nas decisões das políticas de EE para a rede estadual e, conseqüentemente, para a rede municipal de Curitiba/PR.

Ao desenvolvermos a leitura dos documentos políticos das redes públicas de ensino do Sul do Brasil, notamos que há uma verticalização para uma proposta de um currículo individualizado para a EE. Garcia e Michels (2018, p. 58) destacam que, nos anos 1990, foi estipulado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que a educação dos estudantes com deficiência “deveria contemplar as diferenças individuais” (Brasil, 1998, p. 24). As autoras problematizam que estas indicações direcionam para o trabalho com recursos e métodos diversificados para o trabalho pedagógico, com a criação de alternativas nos processos de aprendizagem, o que supõe continuidade em relação a proposta do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), ou seja, de atendimentos por área de deficiência.

Diante desta organização para a EE é possível pensar que, mesmo após a proposição do documento Brasil (2008), o currículo se mantém com este mote de adaptações e flexibilizações que, de acordo com Garcia e Michels (2018), articula-se com a flexibilização do lócus de atendimento e com diferentes condições previstas para o trabalho pedagógico. Nesse sentido,

com as análises desenvolvidas dos documentos da organização da EE nas redes públicas da Região Sul do Brasil, notamos a coexistência desses diversos lócus de atuação que reverberam no trabalho dos professores da EE.

As adaptações curriculares de acordo com as necessidades individuais dos sujeitos acabam descaracterizando o trabalho do professor, pois o discurso político admite a ideia de adequação dos recursos de acessibilidade em detrimento à mediação pedagógica para a apropriação da cultura historicamente produzida pela humanidade. Nesse sentido, é indicado para o trabalho do professor da EE a utilização de recursos de acessibilidade que promovam a eliminação de barreiras, e como indicam Garcia e Michels (2018, p. 64): “alguns debates destacam que essas adaptações são produtoras de empobrecimento curricular”.

Ao analisarmos os documentos políticos das redes públicas de ensino da Região Sul que tivemos acesso, fica evidente que nas suas formulações há preceitos da PNEEPEI (2008), que apontam propostas de atendimento dos estudantes da EE com foco em aprendizagens individuais e pautado nos recursos de acessibilidade. Diante dos discursos presentes nos documentos, essas aprendizagens contribuirão para a vida prática, correspondendo à “formação de subjetividades para a conservação ideológica da sociedade capitalista e às necessidades do mundo produtivo, voltada ao trabalho simples” (Neves, 2010 *apud* Michels; Garcia, 2018, p. 65).

Consideramos importante ressaltar que na rede pública do estado do Paraná e na rede municipal de Curitiba/PR, bem como nas redes públicas do estado do Rio Grande do Sul e no município de Porto Alegre/RS, nos documentos que norteiam a EE, foi possível perceber que a formulação desta documentação tem em sua base material resquícios fortemente marcados de uma frente conservadora, seguindo os encaminhamentos do Decreto 10.502/2020, mesmo este estando suspenso e revogado desde janeiro de 2023, ao reafirmarem atendimento dos estudantes da EE em espaços especializados.

A partir desses breves comentários, apresentaremos, então, a estrutura organizacional dessas redes públicas de ensino para expor como está organizado o trabalho dos professores de EE. Nossa matriz de análise deste capítulo está organizada nos seguintes aspectos: público atendido pela EE, serviços ofertados pela rede, lócus de atuação do professor da EE e atribuições do professor da EE.

3.2.1 ESTADO DO PARANÁ

O estado do Paraná localiza-se na posição mais ao norte da Região Sul e tem uma estimativa populacional de 11.443.208 habitantes³⁵, contabilizada pelo IBGE em 2022. A organização educacional deste estado tem por abrangência a oferta das três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e conta com diversas modalidades de ensino, dentre elas a Educação Especial (EE)³⁶.

A seguir, indicaremos os documentos analisados que organizam a EE na rede estadual do Paraná.

Quadro 8 – Relação de documentos que normatizam a Educação Especial no estado do Paraná

Ano	Tipo de Documento	Descrição	Destaque
2006	Diretriz Curricular/2006	Orientar as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos.	De acordo com o documento, as políticas de Educação Especial são formuladas pelo Departamento de Educação Especial.
2010	Parecer CEE/CEB N.º 108/10	Pedido para alteração de denominação das Escolas de Educação Especial.	Ressalta-se que o pedido da mudança de nomenclatura de “Escolas de Educação Especial” para “Escolas de Educação Básica”, na modalidade de Educação Especial, foi uma solicitação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES).
2011	Resolução N.º 3600/2011	Autorizar a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial.	O Secretário da Educação, Flávio Arns no uso de suas atribuições, autoriza esta resolução.
2014	Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/14	Pedido de análise e parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial.	Ação conjunta realizada entre seu Departamento de Educação Especial e Inclusão Social (DEEIN), representantes da Federação das APAES do Estado do Paraná (FEDAPAES) e da Federação Estadual de Instituições de Reabilitação do Paraná (FEBIEX).

Fonte: elaborado pela autora.

No ano de 2010, o Parecer n° 108/2010, que trata do pedido para alteração de denominação das Escolas de Educação Especial, foi encaminhado por meio do Ofício n° 4832/2009-GS/SEED à Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Esta solicitação foi

³⁵ IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama populacional do Paraná**. Rio de Janeiro: 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/panorama>. Acesso em: 24 out. 2023.

³⁶ BRASIL. Secretaria da Educação do Paraná. Ministério da Educação. **Educação Básica**. Disponível em: <https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=618>. Acesso em: 24 out. 2023.

realizada pela Federação das APAES (FEDAPAES), que solicitou a alteração de denominação das Escolas de Educação Especial para “Escolas de Educação Básica”, na modalidade de EE. A justificativa presente no discurso político para essa solicitação alega que:

[...] apesar de as Escolas de Educação Especial estarem em consonância com o que determinam os atos, de ordem legal e administrativa, exigidos pelo Sistema Estadual de Ensino para sua legitimação, a exemplo do que ocorre com as escolas do ensino comum, oficialmente não são configuradas na categoria de estabelecimento de ensino que oferta educação escolar (Paraná, 2010, p. 1).

Entendendo o Paraná como um estado conservador, de acordo com a consolidação de sua base política, e com a forte participação das APAES nas decisões da EE, fica explícito nessa justificativa o quanto a alteração de denominação poderia reverberar na organização do trabalho dos professores da EE. Entendemos que exime em grande medida a escola de ter o direcionamento para a escolarização dos estudantes com deficiência, apontando para uma proposta não escolar.

Essa alteração de denominação foi aprovada no ano seguinte do pedido, por meio da Resolução nº 3600/2011, que o Secretário da Educação, Flávio Arns (PSB) “autoriza a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de EE, com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I, e Educação Profissional/Formação inicial, a partir do início do ano letivo de 2011” (Paraná, 2011, p. 1).

Após a aprovação da alteração de denominação, o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN), junto às escolas de Educação Básica de modalidade de EE, realizaram a avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência e fizeram um pedido ao Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), por meio do PARECER CEE/CEIF/CEMEP 07/14, com análise e parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial “a fim de buscar uma organização pedagógica que responda às peculiaridades dos educandos” (Paraná, 2014, p. 4).

Segundo o parecer nº 07/2014 do CEE, esta proposta de Escola de Educação Básica na modalidade EE tem como objetivo:

[...] “ofertar a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos – Fase I e Educação Profissional por meio de um **currículo flexível** que possibilite aos educandos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, acesso à escolarização” (Paraná, 2014, p. 2, grifos nossos).

Com esta proposta de um currículo flexível, podemos apontar que a rede estadual de ensino do Paraná reafirma seu projeto conservador para os estudantes com deficiência, como criticam Garcia e Michels (2018), assumindo uma individualização do currículo que “revela uma opção por um modelo de escola afeita ao enfoque das condições individuais do aluno, via o desenvolvimento de habilidades e competências pensadas por um viés meritocrático” (Garcia; Michels, 2018, p. 64).

Essa proposta de um currículo flexibilizado vai ao encontro do projeto educacional que a classe dominante propõe para a classe trabalhadora, que acaba por destituir desses estudantes a elevação de uma formação cultural que possibilite a compreensão da realidade (Garcia; Michels, 2018), e que, como ressalta Lamosa (2020), atua para desarticular a consciência de classe.

Assim, se a escola for atender os educandos individualmente, com foco em suas necessidades específicas, restringirá o acesso dos mesmos aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Nesse sentido, é válido indicar que os educandos que fazem parte dos grupos de pessoas com deficiência intelectual e múltipla e transtornos globais do desenvolvimento são alijados, historicamente, das escolas regulares e dos processos de acesso ao conhecimento escolar. Portanto, atender esses grupos pensando no que é válido para eles tendencialmente perpetuará uma restrição do acesso à escola regular e ao conhecimento escolar.

Entretanto, vamos percebendo que o trabalho dos professores da EE na rede pública do estado do Paraná vai se configurando no atendimento das especificidades dos estudantes com deficiência, suprimindo as demandas individuais, descolados do processo de escolarização, tornando o professor um técnico que irá trabalhar na busca de alternativas e recursos de acessibilidade para atender a aprendizagem individualizada. Podemos dizer que essa aprendizagem está atrelada à aprendizagem flexível, focando no desenvolvimento de habilidades e competências individuais.

No entanto, essa proposta de aprendizagem flexível formulada pela classe dominante fica esclarecida no documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) intitulado “Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos”, tendo princípios na “aprendizagem flexível e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal que darão conta de atingir o pleno emprego e a erradicação da pobreza” (UNESCO, 2015, p. 1).

Essa aprendizagem flexível, que tem fundamento no desenvolvimento de competências que direcionem a formação dos indivíduos para aprenderem a se adaptarem nas diversas circunstâncias, acaba por organizar o trabalho dos professores da EE, pois foi possível perceber, em nossas análises da rede pública do Paraná, que suas políticas vão sendo orientados e se fortalecem por estes princípios.

De acordo com Kuenzer (2016, p. 3) explora que nesse formato de aprendizagem, cabe à educação “assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais por meio do desenvolvimento de competências que permitam *aprender ao longo da vida*”, com autonomia, disciplina e comprometimento, apostando em “um perfil de trabalhador com aportes de educação geral e capacidade para aprender novos processos, mas não a partir da qualificação” (Kuenzer, 2016, p. 5).

A autora ainda destaca que a pedagogia da acumulação flexível tem por finalidade

[...] a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, por meio de educação geral complementada com capacitações profissionais disponibilizadas de forma diferenciada por origem de classe, que os levem a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Para a maioria dos trabalhadores, significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados (Kuenzer, 2016, p. 5-6).

Sendo assim, a EE é abarcada neste leque de propostas flexibilizadas de formação, ficando intensificada, principalmente a partir de 2016 em diante, com a mencionada Declaração de Incheon, sendo possível perceber o movimento de desescolarização, distanciando o processo de ensino-aprendizagem priorizando a aprendizagem técnica e prática.

Podemos dizer que a EE vem como parte destas estratégias da política conservadora, de pensar a formação humana numa perspectiva flexibilizada, no sentido de individualizar a aprendizagem responsabilizando o indivíduo por ela, e tecnicista, com o fundamento de superar barreiras por meio dos recursos de acessibilidade.

No entanto, essa perspectiva flexibilizada na EE tem como direcionamento propagar a ideia de um currículo adaptado como forma de apoio a inclusão, apontando, significativamente, o foco na reabilitação. É perceptível que o discurso das redes públicas de ensino da região Sul no Brasil direcione em defesa da inclusão, porém ao analisarmos a organização do trabalho dos professores da EE notamos que na prática a proposta se aproxima da segregação, pois essa perspectiva flexibilizada de formação humana pauta-se naquilo que o indivíduo é capaz de fazer.

Sendo assim, a flexibilização, as adaptações curriculares acabam por serem organizadas no conformismo, na ideia de que os sujeitos com deficiência não têm condições de aprender. Não se propõe, mesmo que dentro dos limites dessa escola idealizada pelo capital, uma reorganização do processo para que esses sujeitos com deficiência possam acessar o conhecimento.

Pensando nesta direção, ao olharmos os serviços ofertados pela rede de ensino do Paraná, notamos o foco de uma perspectiva tecnicista na formação dos estudantes da EE, que indica como se dá o trabalho dos professores desta modalidade educacional. É possível notar a diversificação de lócus de atuação dos professores da EE na rede estadual do Paraná, disponibilizando serviços e apoios especializados ofertados pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) para os estudantes da EE, que são:

- Profissional intérprete de libras/língua portuguesa para surdos;
- Instrutor surdo de libras;
- Professor de apoio permanente para alunos com deficiência física neuromotora, com graves comprometimentos na comunicação e locomoção;
- Sala de Recursos para alunos com deficiência mental, distúrbios de aprendizagem e altas habilidades e superdotação, matriculados no Ensino Fundamental;
- Centro de Atendimento Especializado (CAE), nas áreas da surdez e deficiência visual;
- Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual (CAP);
- Classes de educação bilíngüe para surdos, matriculados nas séries iniciais, denominadas Programa de escolaridade regular com atendimento especializado (Perae);
- Classe especial para alunos com deficiência mental e condutas típicas;
- Escolas Especiais;
- Classes hospitalares;
- Atendimento domiciliar; (Paraná, 2006, p. 55).

Como podemos observar, os serviços disponibilizados para os estudantes EE não têm relação com os processos de ensino, estando o direcionamento na “superação” das barreiras de acessibilidade, discurso esse disseminado na Política de Educação Especial de Perspectiva Inclusiva, que é abarcado na rede de ensino do Paraná em seu Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo definido como um:

[...] conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, oferecidos de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular³⁷.

Este AEE na rede de ensino do Paraná é ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no contraturno, articulado com a proposta pedagógica da escola e sendo realizado em grupo e/ou individualmente. O AEE é destinado aos estudantes com “deficiência mental, visual, física neuromotora e surdez; condutas típicas de síndromes e quadros neurológicos, psicológicos graves e psiquiátricos; altas habilidades/superdotação” (Paraná, 2006, p. 53).

Nessa referida rede, observamos que os professores da EE irão atuar com uma pulverização de estudantes que são atendidos na SRM. Destacamos aqui que o questionamento não se refere à variabilidade humana, mas sim à reflexão, no sentido de ponderar que o trabalho dos professores da EE tem foco na variedade dos recursos de acessibilidade, sendo necessário que lidem com este contexto.

O atendimento feito com os estudantes mencionados na SRM da rede pública do estado do Paraná é realizado por “professor especializado com cursos de pós-graduação em Educação Especial ou com licenciatura plena em habilitação em Educação Especial ou com habilitação específica em nível médio, na extinta modalidade de estudos adicionais e atualmente na modalidade normal”³⁸.

Este professor especializado³⁹ que atua no AEE pode ser do quadro efetivo, sendo seu ingresso por concurso público para a EE, pertencendo ao quadro do magistério. Porém, ele não atua apenas na EE ofertada na rede pública de ensino, podendo atuar, também, em escolas especiais ou rede conveniada. O discurso presente na proposta política da rede estadual do Paraná defende a permanência das escolas especiais, por compreender que:

[...] a SEED/DEE, em sua política educacional, apesar de tendências contrárias a esse posicionamento no contexto nacional, optou pela permanência das classes especiais e instituições especializadas em sua rede de apoio, entendendo que algumas crianças, jovens e adultos com graves comprometimentos e problemas no desenvolvimento não apresentarão as mesmas condições de aprendizagem acadêmica formal dos demais alunos, necessitando de propostas curriculares alternativas em natureza e finalidade àquelas desenvolvidas pela escola regular (Paraná, 2006, p. 56).

³⁷ PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional. Secretaria da Educação. **Gestão escolar.** Educação Especial - Atendimento Educacional Especializado (AEE). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/faq/category.php?categoryid=96>. Acesso em: 24 out. 2023.

³⁸ PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional. Secretaria da Educação. **Gestão escolar.** Educação Especial - Atendimento Educacional Especializado (AEE). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/faq/category.php?categoryid=96>. Acesso em: 24 out. 2023.

³⁹ Nomenclatura utilizada nos documentos da rede de ensino do estado do Paraná para se reportar ao professor da educação especial. Nos documentos que norteiam a educação especial da rede de ensino desse referido estado, não consta as atribuições deste profissional.

Notamos, então, que esta rede de ensino prevê diversos lócus que o professor da EE poderá atuar, como as redes conveniadas ou em escolas especiais, por meio da SEED, que possui Convênio de Cooperação Técnica e Financeira com as entidades filantrópicas, realizando a contratação dos profissionais, mediante repasse de recursos financeiros, para atenderem os estudantes da EE (Paraná, 2006, p. 34).

Vale lembrar que a EE, ao se formalizar como política pública no Brasil, procedeu em um ramo de instituições liberais articuladas por relações público-privadas que permeiam sua trajetória. Outro aspecto importante que merece destaque em relação a esse convênio que a rede pública de ensino do Paraná fez com as entidades filantrópicas, é o que Newman e Clarke (2012) vão chamar de “processos de mercantilização e expansão de outros setores não-estatais”, ou seja, uma estratégia de dispersão de poder:

[...] para reconstruir tanto o estado em si como a coordenação de suas funções de bem-estar. [...] A dispersão de poder forma um fio condutor que sustenta uma variedade de novos sistemas e mecanismos, conectando a introdução de **processos de mercantilização, a expansão de outros setores não-estatais**, processos de centralização e descentralização e variedades de privatização e externalização (Clarke; Newman, 1997, p. 29 *apud*, Newman; Clarke, 2012, p. 363, grifos nossos).

Assim, a Educação fica sob controle do empresariado com uma face filantrópica, que tem características na mercantilização e na mercadorização da Educação, exercendo a conquista da hegemonia no campo educacional, determinando a concepção de Educação, a base curricular que será proposta para a formação da classe trabalhadora, e indicando, também, a formação de professores, entre outros determinantes. É importante ter claro que o empresariado compõe as organizações filantrópicas prestando serviço de EE como parte da “drenagem dos recursos do fundo público” (Honorato, 2008, p. 35) para o setor privado.

Nesse rol de organização do trabalho do professor da EE, mencionamos outro profissional que está indicado no documento das Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (Paraná, 2006), que irá atuar com os estudantes da EE e o professor de apoio permanente⁴⁰ para alunos com deficiência física neuromotora, com graves comprometimentos na comunicação e locomoção. É interessante destacar que este profissional é considerado como um serviço ofertado pela rede estadual do Paraná aos estudantes com deficiência, não tendo relação com a escolarização. Portanto, é um profissional

⁴⁰ PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional. Secretaria da Educação. **Gestão escolar**. Educação Especial - Atendimento Educacional Especializado (AEE). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/faq/category.php?categoryid=96>. Acesso em: 24 out. 2023.

que irá acompanhar os estudantes na classe comum, sendo orientado pelo professor do AEE referente a recursos de acessibilidade para utilizar em sala.

Nesse sentido, apontamos a pesquisa de Freitas (2013), que fez uma análise da atuação do professor de apoio no estado de Goiás e que apresenta uma defesa da “importância desse professor na inclusão das crianças com NEEs” (Freitas, 2013, p. 79). Entretanto, ao observarmos a função desse profissional, nos deparamos como ele sendo um suporte dentro da sala comum para o professor regente, que a autora considera como um “trabalho cooperativo”.

Em contrário ao posicionamento de Freitas (2013), apresentamos a crítica desenvolvida por Watashi (2019), segundo a qual esta função de acompanhar/cuidar que o professor de apoio possui acaba por desconsiderar a essência da especificidade do profissional da EE, na medida em que não se prioriza a apropriação de conhecimento dos alunos, mas sim, a sua aceitabilidade no âmbito escolar (Watashi, 2019).

Portanto, a rede estadual do Paraná aglutina os preceitos da Política Nacional de Perspectiva Inclusiva, com o AEE sendo conduzido na SRM, com os professores de apoio designados para dar suporte à classe comum, ao mesmo tempo em que metamorfoseiam formalmente as instituições de EE em escolas de educação básica na modalidade da EE, em um processo meritocrático de clivagens entre os estudantes conforme suas características específicas e suas condições de desenvolvimento.

3.2.2 CURITIBA, CAPITAL DO PARANÁ

O município de Curitiba é a capital do estado do Paraná, com estimativa populacional de 1.773.733 habitantes⁴¹, calculada pelo IBGE em 2022. Este município atende duas etapas da Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental, e as modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial (EE).

A EE no referido município está formulada em alguns documentos políticos que direcionam o campo, estando eles elencados no Quadro 9:

⁴¹ IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama populacional de Curitiba**. Rio de Janeiro: 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/curitiba/panorama>. Acesso em: 24 out. 2023.

Quadro 9 – Relação de documentos selecionados que normatizam a Educação Especial no município de Curitiba/PR

Ano	Tipo de Documento	Descrição	Destaque
2015	Deliberação CME nº 01/2015	Normas e princípios para a educação especial nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental, na modalidade da educação de jovens e adultos, nos programas de educação especial para o trabalho, para educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, entendidas como necessidades educacionais especiais e/ou as específicas, do Sistema Municipal de Ensino de Curitiba – SISMEN.	-
2021	“Diretrizes da Inclusão e Educação Especial de Curitiba: Diálogos com a BNCC”	Reorganizar e reestruturar os serviços e modalidades de atendimento.	Neste documento, há menção da deliberação que normatiza e orienta a Educação Especial no município de Curitiba.

Fonte: elaborado pela autora

Esta modalidade de ensino na rede municipal de Curitiba/PR é coordenada pelo Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE), sendo este dividido em duas gerências: Gerência de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Gerência de Inclusão.

A finalidade do AEE ofertado pela Gerência de Atendimento Educacional Especializado é implementar a política de EE do município, buscando o acesso, a permanência e o atendimento das pessoas com deficiência no processo educacional.

Os serviços que a Gerência de atendimento educacional especializado – AEE oferta são Sala de Recursos de Aprendizagem (SRA) para atendimento de crianças com deficiência a partir dos 4 anos que estejam matriculadas no ensino regular da rede municipal de ensino de Curitiba/PR; Classes Especiais, que estão dentro das escolas regulares e atendem estudantes do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), que apresentam defasagem cognitiva; escolas especiais públicas próprias da rede municipal de Curitiba, somando três unidades que ofertam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), atendendo os sujeitos na faixa etária de 4 a 24 anos com deficiência intelectual moderada, associada ou não a outras deficiências ou autismo; e, por fim, o Atendimento Pedagógico Domiciliar e a Escolarização Hospitalar⁴².

⁴² CURITIBA. Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado. Secretaria Municipal da Educação. **Sobre o DIAEE**. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/departamento-de-inclusao-e-atendimento-educacional-especializado/3790>. Acesso em: 24 out. 2023.

Um destaque a ser indicado sobre a organização desta gerência de AEE é de que as classes especiais e as escolas especiais estarem incluídas nela, ficando nítida a defesa que se apresenta da política de EE da rede municipal de Curitiba. Percebemos que as classes e as escolas especiais também ficam com a responsabilidade de ofertar AEE, trazendo uma característica da segregação.

Ressaltamos que a proposta dessa referida gerência do município de Curitiba/PR, referente à organização do AEE, está direcionada no sentido amplo, diversificado, com diversos serviços, estando em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), que apresentava a ideia de uma cascata de serviços⁴³. Esta proposta indicava a questão da necessidade de apoio especializado para direcionar o atendimento em escolas comuns ou escolas e classes especiais.

Já a finalidade da Gerência de Inclusão é assegurar o acesso e a permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais de diferentes faixas etárias em turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, visando o desenvolvimento de seu potencial por meio do atendimento adequado às suas necessidades.

A composição da Gerência de Inclusão é formada pela sala de recursos multifuncionais que atende crianças com deficiência a partir dos 4 anos de idade em processo de inclusão⁴⁴ (cabe ressaltar que não há maiores esclarecimentos deste processo de inclusão na fonte pesquisada). É ofertado o AEE na SRM no contraturno, realizado por professores da EE com especialização em EE e/ou inclusão. A atribuição é promover a acessibilidade ao ensino e desenvolver habilidades cognitivas, comportamentais e sociais em estudantes com deficiência (física, mental, intelectual ou sensorial) e transtorno do espectro do autismo⁴⁵.

Parece-nos que a proposta realizada por esta gerência desenvolve um trabalho com maior proximidade das políticas presentes a partir de 2008, durante o segundo Governo Lula, ofertando o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais no contraturno. Entretanto, diante deste cenário, de realização de atendimento em SRM proposto por uma gerência e em diversos lócus oferecidos pela outra gerência, é viável caracterizar a rede municipal de Curitiba como eclética, que se dispõe atender todos os públicos mediante a diversos serviços a fim de apropriar as fontes de recursos financeiro de todas as frentes.

⁴³ Políticas referentes ao período do Governo FHC.

⁴⁴ CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Ministério da Educação. **Sala de Recursos Multifuncionais**. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/sala-de-recursos-multifuncionais/3800>. Acesso em: 24 out. 2023.

⁴⁵ *Ibid.*

Sendo assim, os serviços disponibilizados para os estudantes com deficiência na rede municipal de Curitiba/PR são: atendimentos na sala de recursos de aprendizagem, nas classes especiais e nas escolas especiais; atendimento pedagógico domiciliar; escolarização hospitalar e na SRM. Os documentos analisados não tratam do enfoque que os serviços ofertados têm, sendo eles direcionados pelos professores da EE.

O público atendido nesses dois espaços, na sala de recursos multifuncionais e na sala de recursos de aprendizagem são os estudantes com deficiência, dislexia (caracterizada pela dificuldade de leitura), discalculia (pautada pela dificuldade com o raciocínio lógico), disortografia (entendida como a dificuldade de lidar com a linguagem escrita), dislalia (uma dificuldade de articular palavras) e com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDHA), todos esses atendidos por professores da EE.

Para a rede municipal de ensino de Curitiba/PR, é necessário destacar que os “profissionais da EE”⁴⁶, pois assim são chamados os professores da EE no referido município, atuarão nas classes especiais, nas salas de recursos para o AEE, nas SRMs para o AEE e no Centro Municipal de Atendimento Especializado (CMAEE), caracterizando uma pulverização do lócus de atuação, podendo estar presente tanto em instituições públicas quanto em privadas, atendendo uma gama diversificada de estudantes, para além dos propostos pela Política Nacional de Educacional Especial na Perspectiva Inclusiva.

Identificamos no documento Deliberação CME nº 01/2015 de Curitiba/PR que há menção a outro profissional que atua com os estudantes com deficiência, porém o mesmo é apenas citado, não constando atribuições do cargo e nem indicações do público que este atenderia. O profissional de apoio em atendimento, assim nomeado, irá “suprir demanda nas classes comuns” (Curitiba, 2015, p. 4), conforme determinação da legislação vigente.

É válido destacar que, a partir da busca de documentação referente à EE de Curitiba/PR, não encontramos nenhum documento que antecede essa Deliberação de 2015 versando sobre o profissional de apoio. Sendo assim, é possível fazer uma reflexão e um paralelo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015, em relação ao profissional de apoio. Esta deliberação de Curitiba/PR é publicada em setembro de 2015, posteriormente à publicação da LBI, que foi publicada em julho de 2015.

A partir da LBI (Brasil, 2015), define-se como um direito de toda pessoa com deficiência a presença de um profissional de apoio, que em seu Art. 3 - XIII, trata-o como:

⁴⁶ A partir dos documentos que normatizam a Educação Especial (EE) do município de Curitiba, não há menção a uma listagem de atribuições dos professores da EE que atuarão tanto na sala de recursos de aprendizagem quanto na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

XIII - profissional de apoio: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

Nesse sentido, este profissional articulado no texto que a LBI propõe e que, em nossa análise, foi apropriado na proposição da rede municipal de Curitiba/PR, não se valida pela questão educacional escolar, mas sim como um direito civil da pessoa com deficiência para acompanhá-la, caracterizando esse profissional como um cuidador, que presta assistência de cuidados com o estudante.

É importante destacar que nos documentos analisados não há menção a uma listagem de atribuições do professor da EE, apenas indicações breves de que esse profissional terá como responsabilidade promover a acessibilidade ao ensino e desenvolver habilidades cognitivas, comportamentais e sociais, sem a responsabilidade com os processos de ensino-aprendizagem. Importante ainda destacar que a esse profissional é exigida uma formação em nível de especialização na EE, ainda que ele não conste no plano de cargos e salários da prefeitura de Curitiba/PR.

Ao observarmos a organização do trabalho dos professores da EE, fica evidente que em mais uma rede de ensino esse profissional irá atuar para promover a acessibilidade pelo viés do recurso, suprimindo seu papel de professor e o de promover o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Na pesquisa de Silva (2017), é notória a defesa que a professora entrevistada e a própria autora fazem do AEE ser uma complementação e suplementação das dificuldades dos estudantes com deficiência, seguindo os princípios propostos pela Política Nacional de Perspectiva Inclusiva.

Nesse sentido, podemos dizer que a organização do trabalho dos professores da EE vai afunilando para um atendimento individualizado do estudante, partindo de necessidades específicas para pensar estratégias e recursos de acessibilidade para o desenvolvimento dos mesmos. Ressaltamos, nesse sentido, a pesquisa de Santos (2022), que diante das produções científicas analisadas pela autora, foi possível apreender que:

[...] as diferenças humanas, as necessidades, capacidades e especificidades individuais são tomadas como referencial para a organização do processo educativo na escola e apontam para uma individualização da aprendizagem. Com isso, há necessidade de individualização do currículo, pois cada um o acessará conforme suas capacidades e aptidões, sem intervenções de um ensino intencional no contexto da escola. O conhecimento é considerado subjetivo, uma vez que cada um construirá o seu a partir de suas experiências do cotidiano (Santos, 2022, p. 69-70).

Sendo assim, no que diz respeito ao trabalho dos professores da EE, podemos constatar como projeto político uma atuação voltada às questões técnicas em detrimento da produção de conhecimento e escolarização dos estudantes das duas redes que analisamos até o momento.

Outra pesquisa que traz uma reflexão sobre o trabalho dos professores estar direcionado a um atendimento técnico, partindo das individualidades dos estudantes com deficiência, é a produção de Vinente (2017). Conforme as análises das entrevistas desenvolvidas pelo autor com professores do AEE, foi possível sinalizar que a ênfase do trabalho desses profissionais está em desenvolver um plano de atendimento individualizado a fim de adaptar métodos e técnicas diferenciadas para o atendimento educacional (Vinente, 2017).

Vale retomar um aspecto que nos chamou a atenção em relação à denominação da Diretriz da Educação Especial de Curitiba. Observamos que os termos “inclusão” e “Educação Especial” são apontados para tratar da educação de crianças com deficiência. O conceito de inclusão é utilizado por documentos de organismos internacionais para formular políticas no sentido de incluir grupos chamados de “minorias”. Garcia (2004), diante das contribuições de Martins (1997; 2002), chama atenção para o fato de que o conceito de inclusão

[...] consiste na relação travada em contexto histórico-social, por sujeitos sociais, ou seja, uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário – a exclusão -, mas que se estabelece na direção de questionar e superar práticas sociais baseadas na desigualdade” (Martins, 1997, 2002 *apud* Garcia, 2004, p. 2).

Para além do termo “inclusão” estar impresso na denominação das diretrizes do município, outro ponto relacionado ao termo é referente à exigência formativa que se tem para os professores de EE no município de Curitiba/PR, sendo necessário especialização em educação especial e/ou *inclusão*. Esse termo está relacionado com os princípios de igualdade e equidade, não sendo exclusivo e nem sinônimo da EE, que, segundo Michels e Garcia (2021), foi apreendido na educação como afirmação de direitos, de reconhecimento de identidade e de respeito a diferenças. As autoras ainda problematizam que esse conceito é:

[...] mobilizado reiteradamente pela burguesia internacional no intuito de restabelecer a confiança na sociabilidade do capital, quer seja por sua conexão com as ideias de coesão e sustentabilidade social, quer seja por sua articulação com áreas específicas de atuação dos Estados nacionais, como é o caso da educação (Michels; Garcia, 2021, p. 3).

Sendo assim, o conceito de inclusão está arraigado de interesses da burguesia, que tem o intuito de formular políticas de inclusão social a fim de gerar um exército de reserva para a exploração e expropriação da classe trabalhadora pelo capital. Por conseguinte, a proposta de formação dos estudantes atendidos pela EE na rede municipal de Curitiba/PR vai ao encontro deste conjunto, legitimado pela burguesia, de formação da classe trabalhadora, de modo que possam colaborar com a manutenção das forças produtivas de tipo capitalista.

Uma hipótese que podemos indicar em relação à política de EE do estado do Paraná e do município de Curitiba/PR, é que o estado do Paraná aparenta ser eficiente na privatização e filantropização na educação das pessoas com deficiência e com transtornos, caracterizando essa educação como “Educação Básica” (exemplo disto, destacamos a alteração na denominação institucional já citada). Com isso, a rede pública de Curitiba/PR cria serviços de atendimento voltados para a dificuldade de aprendizagem, pois a política do estado de Curitiba/PR, juntamente com os convênios com as APAES, oferta serviços de atendimentos para as pessoas com deficiência e transtornos.

Diante deste conjunto de determinantes que organizam a EE na rede municipal de Curitiba/PR, notamos que tanto a rede estadual do Paraná quanto na rede municipal de Curitiba/PR estão de acordo com a estratégia referendada no Decreto 10.502 de 2020, que foi suspenso em dezembro de 2021 e revogado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em janeiro de 2023, caminhando na direção da retomada dos atendimentos em espaços especializados, tendo a definição e formulação do projeto de formação para os estudantes da EE pelos grupos privados que atuam no setor e disputando os recursos do fundo público, eximindo, assim, a responsabilidade do Estado na oferta de educação escolar para esses estudantes e possibilitando a expansão de setores públicos não estatais⁴⁷.

Essa expansão de setores não estatais está correlacionada com as reformas do Estado, este integrado pela sociedade política e sociedade civil numa correlação de totalidade (Gramsci, 2012), sendo alavancada por meio das crises do capital a fim de expandir os setores não estatais “criando condições institucionais de abertura estratégica para o mercado no nível da educação” (Garcia, 2017, p. 25), introduzindo processos de mercantilização, viabilizando precedente de nichos de mercado na sua face filantrópica, com drenagem dos recursos

⁴⁷ De acordo com o verbete de Lalo Watanabe Minton, localizado no endereço eletrônico do Histedbr, o pressuposto do público não estatal está correlacionado com o Estado ser burocrático, ineficiente e ineficaz na execução de serviços públicos, deixando o setor privado encarregado de oferecer tais serviços, para o qual recebe recursos estatais. Como se trata de um serviço para grandes contingentes populacionais, convencionou-se chamar de “público”; e já que é executado pelo setor privado, supostamente sem fins lucrativos (confessional, filantrópico ou comunitário), então, é público não-estatal.

públicos para as instituições privadas que, mesmo assistenciais, se correlacionam com o mercado, correspondendo a um grande interesse a burguesia.

A exemplo disso, mencionamos o Decreto 10.502/2022 e outras estratégias que fazem parte da composição do bloco no poder de face conservadora constituída entre os governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), por exemplo: o condicionamento de gastos para a educação, diversos ataques à classe trabalhadora, como: a reforma da previdência, a revisão das pensões e dos benefícios, a reforma trabalhista, entre outros que são frutos deste “projeto político economicamente liberal e politicamente conservador” direcionando apenas para o interesse da burguesia (Garcia, 2021, p. 16).

O projeto deste bloco no poder estava em consonância com as propostas da agenda 2030 difundidas pela UNESCO, pautadas em por uma lógica de mercantilização e mercadorização da Educação com foco na aprendizagem para a vida prática e cotidiana. Esta formação, proposta pela classe burguesa, pertencente a um conjunto de organizações empresariais, a exemplo: o *Todos pela Educação*, que reúne banqueiros e grandes empresários que disputam ideologicamente e concretamente o projeto educacional idealizado por essa fração para educar a classe trabalhadora.

Portanto, o *Todos pela Educação*, forte aparelho privado de hegemonia que cria consensos e dissemina políticas de dominação social e a ideologia da hegemonia burguesa, com grande poder de enfraquecer a consciência de classe dos trabalhadores, inclusive dos professores, que embarcam no *slogan* da inclusão como uma proposta revolucionária, sem questionar que esta estratégia é parte do projeto burguês com o fim de fazer a manutenção da ordem social (Michels; Garcia, 2021), legitimando, assim, o currículo, a avaliação, a gestão, o financiamento, a formação de professores, a carreira etc., de forma a direcionar os percursos educacionais da classe trabalhadora.

3.2.3 ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Traremos, nesta seção, análises sobre os professores de Educação Especial (EE) do estado do Rio Grande do Sul e, na sequência, sobre a rede municipal da capital desse estado, Porto Alegre/RS. Este estado possui uma população estimada em 10.880.506 habitantes⁴⁸, de acordo com os dados levantados pelo IBGE em 2022. O Sistema Estadual de Educação do Rio Grande do Sul oferta atendimento ao Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens

⁴⁸ IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama populacional do Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/panorama>. Acesso em: 24 out. 2023.

e Adultos (EJA), Ensino Profissionalizante e EE. Os documentos orientadores da EE na rede estadual do Rio Grande do Sul, que foram elegidos a partir de uma busca exploratória, estão elencados no Quadro 10:

Quadro 10 – Documentos relevantes que normatizam a Educação Especial no estado do Rio Grande do Sul

Tipo de documento	Descrição	Formulação
Diretriz “A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Diretrizes orientadoras para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul”	Objetivo de propor e consolidar a construção de novas políticas públicas relativas à área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul.	-
Resolução nº 368	Institui normas complementares para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, nos termos do Parecer CEED nº 001/2022.	Essa resolução revoga diversos ⁴⁹ pareceres e resoluções, instituindo o Parecer nº001/2022
Parecer nº 001	Institui normas complementares para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.	-

Fonte: elaborado pela autora

Conforme o Parecer nº 001/2022⁵⁰, que “Institui normas complementares para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do RS”, a EE deve ser oferecida:

[...] nos estabelecimentos de ensino públicos e privados pertencentes ao Sistema Estadual do RS, na forma de um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais (Rio Grande Do Sul, 2022, p. 1, grifo nosso).

Neste primeiro documento, podemos indicar que a proposta política da rede estadual do Rio Grande do Sul demarca a relação público-privado indicada para a EE neste estado. Destacamos uma pesquisa de Vinente (2017) que traz reflexões acerca desta relação público-privado da EE a partir das análises de Torezan e Caiado (1995), indicando que:

[...] as escolas especiais são instituições fechadas; espaços historicamente construídos para segregação. Na maioria delas, a educação especial não é um direito, é ação benemérita; não é pública, é filantrópica; os professores não são profissionais, são sacerdotes; os alunos não aprendem, se ocupam (Torezan; Caiado, 1995, p. 34).

⁴⁹ Revoga os documentos: Resolução CEED nº 267/2002, o Parecer CEED nº 441/2002, o Parecer CEED nº 745/2005, o Parecer CEED nº 056/2006, a Resolução CEED nº 310/2010 e o Parecer CEED nº 922/2013; e revoga parcialmente o Parecer CEED nº 251/2010, mantendo vigentes os itens 21, 22, 23, 24, 25, 26 e o Anexo I, referentes ao credenciamento e funcionamento de Centros de Atendimento Educacional Especializado.

⁵⁰ Estamos utilizando o Parecer nº01/2022, pois o mesmo foi formalizado pela Resolução nº 368/2022.

Sendo assim, concordamos com as reflexões de Vinente (2017, p. 54) no que se refere a essa relação público e privado, quando ele aponta que a “Educação Especial é um campo de disputa política tanto ao que diz respeito aos serviços ofertados (salas de recursos multifuncionais, salas de recursos, classes e escolas especiais), como a quem cabe à oferta desses serviços (escola pública, escola especializada pública, instituição filantrópica conveniada com o Poder Público)”, pois essa relação demonstra a clara estratégia da classe dominante em disputar o recurso público.

Outro ponto da proposta política da rede estadual do Rio Grande do Sul que nos chamou a atenção foi o aprendizado ao longo da vida, indicação que consta na Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos e no Decreto 10.502, que foi suspenso e revogado no início do ano de 2023, porém deixa fortemente marcas nas decisões e organizações políticas para o campo, como da rede estadual do Paraná, da rede municipal de Curitiba/PR e, como estamos observando, na rede estadual do Rio Grande do Sul.

Podemos constatar que nessa primeira aproximação dos documentos eleitos da rede estadual do Rio Grande do Sul, conseguimos já indicar como a organização do trabalho dos professores da EE vai se reafirmando. É notório que os professores dessa referida rede possuem uma polivalência em seu locus de trabalho, e sua atuação tem princípios do tecnicismo e do escolanovismo, focando na utilização de recursos de acessibilidade e técnicas para o desenvolvimento das individualidades dos estudantes com deficiência.

Seguimos com as análises dos documentos que organizam a EE da rede estadual do Rio Grande do Sul. Outro documento que merece destaque é o Parecer nº 01/2022, do Conselho Estadual de Educação (CEE), que define como público da modalidade de EE: crianças/estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AHSD). Destacamos que o público mencionado neste parecer possui algumas convergências, e outras não, com o público indicado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008.

Embora a distinção que há do público atendido na rede estadual do Rio Grande do Sul para a PNEEPEI seja o atendimento aos estudantes com TEA, podemos dizer que há uma substituição dos termos. De certa forma, o transtorno do espectro autista está englobado no transtorno global do desenvolvimento, previsto na PNEEPEI (2008). Sendo assim, há convergência também para este público.

Os estudantes que são atendidos pela EE que mencionamos são acompanhados pelo profissional de apoio escolar na classe comum, que exerce atividades de alimentação, higiene

e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas. Uma pesquisa que pode auxiliar na reflexão sobre a atuação do profissional de apoio é o estudo de Watashi (2019), que de acordo com as produções científicas do campo que a autora teve acesso, foi possível indicar que “a realidade da prática exercida por estes docentes indica a indefinição e a imprecisão quanto ao seu papel” (Watashi, 2019, p. 43).

Se pensarmos que o professor da EE está sendo descaracterizado de seu papel como professor diante da proposição que vem sendo agregada à sua atuação docente, segundo as políticas pública para a EE, o que podemos dizer do trabalho dos professores de apoio/segundo professor que tem como foco promover a acessibilidade ou a socialização com os demais estudantes? Como caracterizar suas atuações? É necessário dizer que a atuação desses professores está comprometida diante da função social da profissão, que é promover o acesso ao conhecimento científico produzido pela humanidade.

Nessa rede de ensino estadual, há oferta de dois serviços para a EE considerados pelo documento intitulado “Diretrizes orientadoras para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul – Caderno pedagógico 01” (2014), que são: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem sua base na proposição política prevista na Resolução nº 04 de 2009, e o outro serviço é o Centro de Aprendizagens que, de acordo com o proposto no documento, tais espaços estão voltados para o atendimento direto ou indireto aos estudantes com deficiência. Os dois centros especializados que a rede de ensino possui são: Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP-RS) e o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S-RS).

Para além desses serviços e do acompanhamento do profissional de apoio, os estudantes da EE frequentam o AEE, que deve ser proposto no turno inverso ao da escolarização, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou de outra escola de Educação Básica, podendo ser realizado, também, em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs)⁵¹ (Rio Grande do Sul, 2022, p. 6).

Vale destacar a reflexão que Michels e Garcia (2021) realiza sobre os atendimentos em espaços especializados dos estudantes da EE, que significam historicamente para o campo, um processo de desescolarização (Michels; Garcia, 2021) sem articulação com o processo de

⁵¹ Os Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs) são instituições públicas ou privadas, organizadas para desenvolver planos de atendimento educacional especializado e/ou plano de desenvolvimento individual para crianças/estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AHSD) que frequentam a Educação Básica. Os CAEEs devem ser credenciados e autorizados, conforme legislação específica vigente (Rio Grande do Sul, 2022, p. 7).

apropriação dos conhecimentos científicos que são direcionados pelos professores, pois o foco dessas instituições está na reabilitação e nas aprendizagens de técnicas. Como aponta Michels e Garcia (2021), este movimento de desescolarização está proposto na agenda Educação 2030, difundida pela UNESCO (2015) no direcionamento de:

[...] manter o slogan da educação inclusiva, *aprendizagem ao longo da vida* que pressupõe aprendizagens difusas e com dimensões alargadas em relação à vida prática e cotidiana, distanciando-se de um processo de apropriação dos conhecimentos científicos relacionados aos processos de escolarização (Michels; Garcia, 2021, p. 16).

Nesse sentido, é importante ressaltar que essa aprendizagem com direcionamento à vida prática e cotidiana em espaços especializados ou nas SRMs, prevista já na Agenda 2030 e na PNEEPEI (2008), são desenvolvidos por professores de EE, atuantes no AEE. A perspectiva é de uma aprendizagem ampliada, que pode ser desenvolvida em relações formais, informais, não formais e não pressupõe processos de ensino, aprendizagem ou desenvolvimento eminentemente escolares.

Assim, destaca-se a função proposta no AEE do estado do Rio Grande do Sul, que segundo o Parecer nº 001/2022, “é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação das crianças/estudantes, considerando suas necessidades específicas” (Rio Grande do Sul, 2022, p. 5), esse pressuposto está descrito com os mesmos princípios que constam na Resolução nº 04/2009, em seu Art. 13. II.

Portanto, este trabalho é efetivado na sala de recursos multifuncionais por profissionais especializados – os professores do AEE⁵², que são contratados por meio de contratos temporários, não estando previstos na carreira pública do magistério desta rede de ensino. Segundo o Parecer nº 001/2022, esses profissionais especializados tem as seguintes atribuições:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que desafiem as crianças/estudantes e possibilitem sua plena participação nas atividades escolares. Tendo como atribuição elaboração de um plano de atividades complementares/suplementares e/ou plano de desenvolvimento individual à formação das crianças/estudantes, definindo assim o tempo de permanência da criança/estudante no AEE (Rio Grande do Sul, 2022, p. 5).

Ao olharmos as atribuições que os profissionais especializados do estado do Rio Grande do Sul possuem, é preciso evidenciar como menciona Florestan (2019) sobre o caráter político do trabalho dos professores numa sociedade com níveis de desigualdade, como é a brasileira,

⁵² Nomenclaturas que aparecem no documento do Rio Grande do Sul sobre a Educação Especial – Parecer 001/2022 para identificar o professor de Educação Especial.

pois a eles foi atribuída a tarefa de se responsabilizarem pela ordem social, estabelecendo um patamar civilizatório para poucos, não podendo exercer um posicionamento crítico, interpelado a uma separação entre o ser político e o ser pedagógico (Florestan, 2019 *apud* Michels; Garcia, 2021, p. 12).

Notamos que, não só na rede pública do estado do Rio Grande do Sul, mas nas outras redes em análise até o momento, a organização do trabalho do professor de EE se distancia do processo formativo dos estudantes da EE. Para tanto, não há atribuição e responsabilidade pela escolarização, sendo esse professor caracterizado como um recurso na política de inclusão (Vaz, 2013).

Notamos que a pulverização do lócus de atuação desse profissional fica evidente nos documentos analisados, podendo atuar em instituições públicas ou privadas, consagrando a atuação que acabamos de enfatizar.

3.2.4 PORTO ALEGRE, CAPITAL DO RIO GRANDE DO SUL

No município de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, há uma população de 1.332.570 habitantes⁵³, calculada pelo IBGE em 2022. A rede municipal de educação deste município é constituída por escolas de educação infantil, escolas de ensino fundamental, escolas especiais de ensino fundamental, escola de ensino fundamental de surdos bilíngue, centro de educação de trabalhadores, escola de ensino médio e escola de educação básica.

Neste município, encontramos apenas um documento que irá orientar a Educação Especial (EE) na rede pública de ensino municipal, com seus dados elencados no Quadro 11:

Quadro 11 – Relação de documentos relevantes que normatizam a Educação Especial no município de Porto Alegre/RS

Ano	Tipo de documento	Descrição
2013	RESOLUÇÃO Nº 13/2013	Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Fonte: elaborado pela autora

⁵³ IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama populacional de Porto Alegre**. Rio de Janeiro: 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/porto-alegre/panorama>. Acesso em: 24 out. 2023.

O público atendido pela EE do município de Porto Alegre/RS são os estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e com Altas Habilidades/Superdotação (AHSD), público este que converge com o da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Diante da Resolução nº 13, de 05 de dezembro de 2013:

[...] aos estudantes da educação especial de todas as etapas/modalidades da Educação Básica, deve ser assegurado o Atendimento Educacional Especializado - AEE e disponibilizado um conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que **favoreçam o processo de escolarização** (Porto Alegre, 2013, p. 3, grifos nossos).

É interessante pensar que a Resolução nº 13 da rede municipal de Porto Alegre/RS faz menção ao processo de escolarização ao indicar o público atendido, mas ao analisarmos a proposta para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos estudantes mencionados, fica o questionamento: como esta rede pública de ensino compreende o processo de escolarização?

O AEE no município de Porto Alegre/RS é constituído como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma contínua, concomitante, complementar ou suplementar à formação dos estudantes da EE, disponibilizando meios para o acesso ao currículo, proporcionando a independência para a realização das tarefas e a construção da autonomia na escola e fora dela.

Essa proposta do AEE vai ao encontro do discurso político que consta presente na Resolução nº 13, indicando que:

As flexibilizações curriculares são instrumentos com os quais contam os/as professores/as para oferecer um processo ensino-aprendizagem mais individualizado, as quais proporcionam a acessibilidade curricular. Os elementos do currículo devem ser adaptados para o/a estudante que, por sua condição particular, **não pode seguir o ritmo da classe, não alcança alguns objetivos, os conteúdos lhe resultam extremamente difíceis** (Porto Alegre, 2013, p. 40, grifos nossos).

Nesse sentido, fica evidente que a defesa da rede municipal de Porto Alegre/RS é direcionada para as escolas especiais, pois o atendimento dos estudantes com deficiência é focado na individualização dos mesmos, ressaltando a incapacidade dos estudantes de acompanharem os conteúdos curriculares propostos pela escola, necessitando adaptações de acordo com as deficiências. Sendo assim, fica sob responsabilidade do professor a realização dessas adaptações de recursos de acessibilidade e meios para que os estudantes com deficiência tenham acesso dos elementos curriculares.

Podemos dizer que a proposta que destacamos na Resolução nº 13 traz elementos que corroboram a ideia da equidade, de uma gestão gerencial e de uma diversidade de serviços propostos para atendimento dos estudantes com deficiência. Importa indicar o período deste documento, o ano de 2019, momento em que as políticas de inclusão passavam por atualizações do Governo Bolsonaro, que posteriormente divulgou no Decreto 10.502/2020, indo ao encontro do discurso disseminado pela Declaração de Incheon.

No entanto, destacamos esta como uma das atribuições indicadas para o professor do AEE, nomenclatura dada aos professores da EE do município de Porto Alegre/RS. Podemos mencionar que essa atribuição, bem como a responsabilidade desses professores, está desvinculada da prática pedagógica que direcione para um processo de ensino-aprendizagem, uma formação que vá além da apreensão e utilização de recursos de acessibilidade e materiais adaptados para os estudantes da EE.

Importa mencionar que o professor do AEE do município de Porto Alegre/RS consta no plano de carreira do magistério, mas não com esta nomenclatura, e sim como “professor”.

É válido indicar uma pesquisa do campo da EE que defende este posicionamento de flexibilização de conteúdos curriculares para o pleno acesso. A pesquisa a ser destacada é de Vinente (2017), que traz pontos convergentes à proposta de Porto Alegre/RS, indicando que em Manaus/AM, município estudado pelo autor, tem a garantia de adequação e flexibilização dos conteúdos quando necessário. O autor defende este posicionamento pois acredita que “as adaptações são imprescindíveis para que se garanta pleno acesso ao currículo escolar. O conhecimento que é construído na sala de aula comum deve ser o mesmo construído na SRM ou em qualquer local que esteja sendo ofertado o AEE” (Vinente, 20017, p. 124).

Tal organização de atendimento aos estudantes com deficiência irá reverberar na organização do trabalho dos professores da EE, no sentido de apontar definições de atuação desses profissionais. Fica evidente, na Resolução nº 13 de 2013, que as atribuições dos professores do AEE, além de estarem pautadas na adaptação de recursos de acessibilidade, terão uma diversidade de responsabilidades, ainda que desvinculadas da escolarização, sendo elas:

[...] participar da elaboração do Projeto Político-pedagógico e Regimento Escolar; II – identificar, produzir e organizar estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade, considerando as necessidades específicas dos/as estudantes; III – elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado para o/a estudante em conjunto com os outros/outras professores/as que o atendem; IV – executar o Plano de Atendimento Educacional Especializado, tanto nas salas de integração e recursos, quanto nas salas de aula comum, ***acompanhando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade***; V – ***assessorar a escola no planejamento das estratégias de ação voltadas às crianças, adolescentes, jovens e***

adultos público-alvo da educação especial; VI – estabelecer articulação permanente com as famílias dos/as estudantes (Porto Alegre, 2013, p. 10, grifos nossos).

Diante desta atribuição do professor do AEE que destacamos para acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade de recursos pedagógicos e de acessibilidade, podemos dizer que o professor está colocando a política de inclusão em andamento, pois, como nos ensina Vaz (2019, p. 114): “o professor de EE tem características de recurso para a efetivação da política de inclusão nas escolas regulares”, e a autora ainda complementa que “esse professor é apontado como apoio dos estudantes com deficiência com o professor da sala regular” (Vaz, 2019, p. 113).

Outra atribuição que destacamos foi a do professor do AEE assessorar a escola no planejamento das estratégias de ação voltadas às crianças, adolescentes, jovens e adultos, público-alvo da EE. Reconhecemos que é uma ação importante designada a esse professor, porém este assessoramento, muitas vezes, segue os parâmetros trazidos no documento Brasil (2008) – indicando que os estudantes com deficiência terão acesso à aprendizagem dos recursos de acessibilidade. Consideramos necessária e fundamental essa assessoria nos moldes de orientação e direcionamento do processo de escolarização.

O professor do AEE da rede municipal de Porto Alegre/RS terá seu lócus de atuação nas Salas de Integração e Recursos (SIRs), sendo a oferta dessas salas o serviço oferecido pela rede em questão, e que têm o atendimento realizado com direcionamento na especificidade, compreendendo SIRs visuais, SIRs para surdos, SIRs para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AHSD) e SIRs de o Programa de Trabalho Educativo (PTE). Essa estratégia de atendimento focada nas deficiências pode ser compreendida por uma base do modelo proposto pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973 para realizar o AEE em salas de recursos por área de deficiência, não rompendo com a lógica de desenvolvimento das competências dos estudantes para atuarem no mercado de trabalho.

Vale destacar que nessa rede de educação há dois outros profissionais que atuam com os estudantes da EE. O primeiro, chamado de “profissional de apoio”, presta auxílio individualizado aos/às estudantes que não realizam as atividades de locomoção, de higiene e de alimentação com independência. Conforme a Resolução nº 13/2013, esse profissional deve ter formação mínima de Ensino Médio e ser capacitado(a) por meio de curso específico. Observa-se, portanto, que esse profissional acompanha os estudantes com deficiência e não é exigido nenhuma formação superior, podendo-se dizer que ele é contratado apenas para ser um cuidador sem participação no processo de desenvolvimento e aprendizagem eminentemente escolar desses estudantes.

O segundo profissional é o “professor de apoio à inclusão”, que poderá atuar de forma itinerantes ou em projetos de docência compartilhada nas diferentes idades de formação (infância, pré-adolescência, adolescência, juventude e idade adulta), ou, ainda, atuar em projetos de atendimento individualizado, também dentro da classe comum. Para esses profissionais, é exigida formação e/ou especialização em EE, tendo como atribuição:

I. Promover continuamente a articulação de suas atividades com o plano de trabalho da Sala de Integração e Recursos – SIR e com os profissionais (psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros) que atendem os/as estudantes, visando ao pleno atendimento dos objetivos nele estabelecidos; II. Efetuar atendimento individual ou em pequenos grupos de educandos e educandas, conforme a necessidade; no contexto da sala de aula, dentro do turno de aula do/a educando e educanda, por meio de trabalho articulado com os demais profissionais que com ele atuam; III. Colaborar com o/a professor/a referência da classe comum no desenvolvimento de mediações pedagógicas que atendam às necessidades de todos/as educandos e educandas da classe, visando evitar qualquer forma de segregação e discriminação; IV. Sensibilizar e discutir as práticas educacionais desenvolvidas, problematizando-as com os/as profissionais da escola em reuniões pedagógicas, horários coletivos e outros (Porto Alegre, 2013, p. 31-32).

Contudo, pudemos perceber que a rede municipal de Porto Alegre está fortemente demarcada por uma concepção de individualização do atendimento aos estudantes com deficiência, com uma proposta que vai ao encontro da proposição política de inclusão, reafirmando o processo inclusivo por meio de recursos pedagógicos e de acessibilidade de acordo com a necessidade de cada indivíduo. Sendo assim, a organização do trabalho dos professores da EE da referida rede municipal fica evidenciada nesses princípios de utilização de recursos de acessibilidade.

3.2.5 ESTADO DE SANTA CATARINA

O estado de Santa Catarina, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵⁴, conta com uma população, contabilizada até 2022, de 7.609.601 habitantes. Neste estado, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) é o órgão educacional central, responsável pela formulação, controle e avaliação das políticas educacionais, bem como pela coordenação das atividades, ações, programas e projetos da educação básica, profissional e superior em Santa Catarina⁵⁵.

⁵⁴ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Panorama populacional de Santa Catarina**. Rio de Janeiro: 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/panorama>. Acesso em: 24 out. 2023.

⁵⁵ SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Ministério da Educação. **Histórico SED**. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/historico>. Acesso em: 25 out. 2023.

As etapas e modalidades de ensino que estão previstas no sistema estadual de educação de Santa Catarina são: o atendimento escolar hospitalar, o Ensino Superior, o Ensino Médio, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional e a Educação Especial (EE)⁵⁶.

A EE em Santa Catarina tem suas políticas conjugadas entre a SED e a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). Sendo assim, a organização do trabalho dos professores da EE se dá a partir da relação entre esses dois órgãos da estrutura do estado. Apresentaremos, no Quadro 12, os documentos políticos que direcionam a EE da rede estadual de Santa Catarina para analisarmos e compreendermos o trabalho dos professores da EE.

Quadro 12 – Relação de documentos que normatizam a Educação Especial no estado de Santa Catarina

Ano	Tipo de documento	Descrição	Formulação
2018	Política de educação especial do estado de SC	Objetivo de propor um conjunto de diretrizes que ajudem a repensar, articuladamente, os componentes inerentes à educação dos estudantes, público da Educação Especial.	Direcionar professores, gestores e demais integrantes da comunidade escolar, no desenvolvimento das ações relacionadas à construção de uma sociedade inclusiva.
2016	Resolução CEE/SC nº 100	Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina	Neste documento, é apresentado com clareza que é a FCEE que irá estabelecer, dar pareceres sobre o funcionamento e a organização da Educação Especial no estado de Santa Catarina.

Fonte: elaborado pela autora

Faremos breves pontuações de alguns aspectos constituintes da política de EE da rede estadual de Santa Catarina. No ano de 2006, foram produzidos documentos pela SED e pela FCEE, publicados em nova versão no ano de 2009, sendo eles: a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina e o Programa Pedagógico para Estabelecer as Diretrizes dos Serviços de Educação Especial, ambos direcionados ao funcionamento e a organização da oferta da EE aos alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino.

Vale destacar que a Política de Educação Especial do estado de Santa Catarina, produzida em 2006 e implantada em 2009, teve uma atualização após dez anos por meio da Resolução nº 100/2016, contando com algumas modificações incorporadas a ela. Considerando essa atualização, foi “realizado uma elaboração coletiva de uma produção que integre

⁵⁶ SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Ministério da Educação. **Etapas e Modalidades de Ensino**. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino>. Acesso em: 25 out. 2023.

organicamente as inovações pedagógicas, técnicas e administrativas” (Santa Catarina, 2018, p. 27), originando a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina de 2018.

Uma das atualizações que foi incorporada nesta política a partir da Resolução nº 100/2016 foi a substituição da nomenclatura do “Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE)” pelo “Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, com a manutenção de seus objetivos e dinâmica de atendimento, como traz o documento da Política de Educação Especial de Santa Catarina: “esse serviço é misto na oferta, mas específico no atendimento (complementar ou suplementar, não substitutivo do ensino regular nem como reforço escolar)” (Santa Catarina, 2018, p. 26). É importante indicar que este serviço faz parte da organização do trabalho dos professores da EE, pois são estes profissionais que irão atuar no AEE (mais adiante traremos uma discussão aprofundada sobre a atuação desses professores).

Sendo assim, serão esses dois documentos, a Resolução nº 100/2016 e a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2018), que vamos utilizar em nossas análises, por compreendermos que eles são importantes para o nosso objeto de pesquisa, trazendo um direcionamento sobre a organização da EE na rede estadual de Santa Catarina e, categoricamente, indicam a organização do trabalho dos professores desta modalidade de ensino.

A EE do estado de Santa Catarina atende estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e com Altas Habilidades/Superdotação (AHSD). Podemos apontar para o fato de que o público da EE atendido por esta rede pública acompanha a Política Nacional de Educação Especial de Perspectiva Inclusiva (PNEEPI) em algumas categorias, tais como deficiência e Altas Habilidades/Superdotação (AHSD), mas divergindo em outras, por exemplo: a explicitação em relação ao TEA e ao TDAH.

De acordo com o documento da política de EE do estado de Santa Catarina (2018), a indicação para a garantia de permanência desses alunos é realizada por meio da oferta de alguns serviços especializados, que são: Segundo Professor de Turma (SPT); professor bilíngue; intérprete de libras; guia-intérprete; instrutor de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Atendimento Educacional Especializado (AEE); e profissional de apoio escolar.

É válido destacar que, no documento de da Política de Educação Especial de Santa Catarina, fica explícito o tratamento do professor como um prestador de serviço para atuar com os estudantes com deficiência. Este é nomeado como “Segundo Professor de Turma (SPT)”, sendo atribuída a ele a responsabilidade de garantir a permanência dos estudantes. Na Resolução nº 100/2016, o SPT também é apontado como serviço tendo sua atuação em

consonância com a Política de Educação Especial do estado de Santa Catarina, que prevê que este profissional irá:

[...] oferecer suporte e acompanhamento, nas classes regulares, **ao processo de escolarização**⁵⁷ de estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e/ou deficiência múltipla, que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica. Esse professor atenderá também estudantes com deficiência física, matriculados nesse espaço, os quais apresentem sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática (Santa Catarina, 2018, p. 41, grifos nossos).

Como se pode notar, não se apresentam, na atuação deste profissional, processos relacionados com o ensino-aprendizagem dos estudantes da EE. Esse profissional da rede estadual de Santa Catarina é contratado em caráter temporário, não havendo concurso público para o cargo. Uma reflexão importante que Watashi (2019, p. 47) buscou em seus estudos no campo da EE sobre o segundo professor é que sua contratação “não consiste em uma necessidade temporária, mas sim permanente”.

Outro serviço disponibilizado da EE desta rede é o AEE, sendo realizado pelo professor da EE, como apontado na política de perspectiva inclusiva. O serviço de AEE ofertado pela rede estadual de Santa Catarina é realizado no contraturno pelo chamado “Professor do AEE”⁵⁸, atuando, assim, na SRM e podendo fazer parte do quadro efetivo de professores, como consta na Lei complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015.

As atribuições que estão postas para este profissional nesta rede de ensino são:

a) avaliação inicial do estudante para planejamento do atendimento. Identificar os recursos de acessibilidade utilizados pelo estudante, bem como as competências para a realização das atividades de vida prática escolar; b) elaborar e executar planejamento de atividades, conforme as especificidades dos estudantes; c) elaborar relatório pedagógico descritivo do desenvolvimento de cada estudante; d) realizar avaliação processual para analisar o desenvolvimento do estudante e revisão do planejamento; e) organizar os agrupamentos por área de deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) ou altas habilidades; f) avaliar e decidir, em articulação com equipe técnico-pedagógica da escola, o desligamento do(s) estudante(s) deste serviço (Santa Catarina, 2018, p. 47).

Nota-se que não há evidências, de acordo com as atribuições postas para o professor do AEE no documento da Política de Educação Especial de Santa Catarina, de uma relação ao

⁵⁷ Aqui, podemos destacar que mais uma rede pública de ensino menciona em seus documentos o processo de escolarização dos estudantes da EE. Entretanto, o AEE realizado pelo professor da EE é considerado um serviço que dispõe de recursos de acessibilidade sem destaque para a aprendizagem de conhecimento produzido pela humanidade. Portanto, o processo de escolarização que os discursos dos documentos apresentam não contam com uma clareza do que se referem.

⁵⁸ Nomenclatura utilizada nesta rede de ensino para identificar o professor da EE.

processo de escolarização desses estudantes da EE, ficando o professor desta modalidade de ensino com a responsabilidade de, diante dessas atribuições postas acima, garantir a acessibilidade no espaço escolar por meio de recursos de acessibilidade relacionados a deficiência do aluno. Sendo assim, o professor torna-se um executor e elaborador de recursos e um administrador dos atendimentos com os estudantes da EE.

Diante da contribuição das pesquisas analisadas neste estudo, foi possível perceber que as mesmas apontam para o fato de que a organização do trabalho dos professores da EE está atrelada à utilização de recursos de acessibilidade de acordo com a necessidade do estudante com deficiência, suprimindo uma demanda imediata direcionada para a acessibilidade e para a aprendizagem da vida prática.

Oliveira Neta (2013) constatou em sua pesquisa que o professor do AEE, atuante na SRM, tem como responsabilidade realizar o Plano de AEE, um estudo de caso do estudante com deficiência, para possibilitar a percepção das singularidades dos mesmos, auxiliando na identificação das dificuldades e das habilidades desses alunos, com a finalidade de construir estratégias de intervenção capazes de contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Sobre esse plano de AEE, a autora ressalta que percebe falhas nesta elaboração, porém concorda que o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência tenha como foco a utilização de recursos de acessibilidade, materiais e equipamentos adaptados, pontuando que:

Na nossa avaliação os planos de AEE, especialmente os estudos de casos e os registros de acompanhamento, omitiam informações significativas relativas ao nível de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos atendidos. Consideramos que os registros dos atendimentos são fontes importantes que podem fornecer informações acerca da evolução dos alunos e contribuir para a definição e redefinição de estratégias, recursos, materiais e equipamentos (Oliveira Neta, 2013, p. 95).

Outra pesquisa do campo da EE que analisamos é a de Ferreira (2011), na qual foi possível perceber que o foco do AEE, segundo análise da autora, está na utilização e adaptação de recursos de acessibilidade, apontando-se que “as atividades se organizam a partir dos recursos, observando-se que pouco se focaliza os processos de ensino – aprendizagem fundamental para a escolarização” (Ferreira, 2011, p. 209).

Entretanto, é evidente que a organização do trabalho dos professores das redes públicas de ensino analisadas até o momento, bem como das pesquisas elegidas do balanço de produção acadêmica, seguem os preceitos da PNEEPEI (2008), desenvolvida durante os governos Lula e Dilma (2003-2016) e visando o acesso, a permanência e a participação dos alunos com

deficiência na escola regular por meio do AEE realizado na SRM, com o foco na utilização de recursos para garantia da acessibilidade dos estudantes com deficiência.

A Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina vai ao encontro dos preceitos mencionados em relação ao atendimento aos estudantes com deficiência estar direcionado aos recursos de acessibilidade. Conforme o discurso do atual governador do estado de Santa Catarina, Jorginho Mello (PL), a “Educação especial inclui. É isso que queremos nesta gestão. Uma educação especial que abraça a todos e prepare seus alunos para uma vida mais autônoma. Vamos continuar investindo nas instituições e fazendo da nossa Fundação⁵⁹ referência no atendimento especializado”⁶⁰

Sendo assim, é perceptível que a gestão pública no modelo da gestão gerencial reforça os laços com o empresariado, investindo nas parcerias público-privada, a fim de promover uma educação “instrumental”, no sentido de preparar os estudantes com deficiência a desenvolverem aprendizagens da vida prática e não o acesso a escolarização.

3.2.6 FLORIANÓPOLIS, CAPITAL DE SANTA CATARINA

O município de Florianópolis/SC, capital do estado brasileiro de Santa Catarina, em 2022 apresentava uma população de 537.213 habitantes⁶¹. No referido município, a Educação Básica está organizada com atendimento da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a modalidade de Educação Especial (EE). A rede municipal conta com 51⁶² salas multimeios⁶³ que estão distribuídas nas cinco regiões: Norte, Sul, Leste, Central e Continental.

É importante destacar que, durante o período do Governo Bolsonaro, houve a desativação do programa de implantação de SRMs. Porém, a rede municipal de

⁵⁹ A fundação indicada pelo governador é a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). Os recursos citados pelo governador Jorginho Mello (PL) são destinados para as instituições privadas e assistenciais, cabendo à FCEE transferir esses recursos mediante convênios para essas instituições.

⁶⁰ SANTA CATARINA. FCEE Imprensa. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Governo do Estado investe quase R\$ 230 milhões na Educação Especial em 2023**. Agência Catarinense de Notícias. Florianópolis. 11 jul. 2023. Disponível em: <https://estado.sc.gov.br/noticias/governo-do-estado-investe-quase-r-230-milhoes-na-educacao-especial-em-2023/>. Acesso em: 25 out. 2023.

⁶¹ IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama populacional de Florianópolis**. Rio de Janeiro: 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/florianopolis/panorama>. Acesso em: 24 out. 2023.

⁶²REDAÇÃO PORTAL NORTE DA ILHA (Florianópolis). **Florianópolis aumenta número de salas multimeios para Atendimento Educacional Especializado (AEE)**: parques acessíveis, contratação de professores, entrega de notebooks e mobiliário e implantação de tecnologia assistiva fazem parte das ações da secretaria da educação. **Portal Norte da Ilha**. Florianópolis. 21 fev. 2022. Disponível em: <https://portalnortedailha.com.br/noticia/3773/florianopolis-aumenta-numero-de-salas-multimeios-para-atendimento-educacional-especializado-ae.html>. Acesso em: 25 out. 2023.

⁶³ Denominação específica da rede municipal de Florianópolis para identificar as salas de recursos multifuncionais indicado na política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008.

Florianópolis/SC manteve a ampliação dessas salas nesse período⁶⁴. Essa ampliação se deu pelo investimento próprio da rede, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

A seguir, no

Quadro 13, apresentaremos o documento da rede municipal de Florianópolis/SC que norteou a nossa análise referente à organização do trabalho dos professores da Educação Especial.

Quadro 13 – Relação de documentos relevantes que normatizam a Educação Especial no município de Florianópolis/SC

Ano	Tipo de documento	Descrição
2016	Portaria nº 122/2016	Estabelece as diretrizes da Política de Educação Especial da rede municipal de ensino de Florianópolis.

Fonte: elaborado pela autora

A estrutura organizacional da EE da rede municipal de Florianópolis/SC é composta pela Gerência de Educação Especial e Secretaria Municipal de Educação, ofertando alguns serviços, tais como: Atendimento Educacional Especializado (AEE), regido por professores da EE que atuam nas Salas Multimeios; ensino de LIBRAS; tradução e interpretação LIBRAS-Português e Português-LIBRAS; Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e serviço de apoio⁶⁵.

Esta rede de ensino o público da EE em parte está em consonância com a PNEEPEI (2008), constituindo-se por estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AHSD). Esses estudantes são atendidos pelo professor de EE atuante nas Salas Multimeios, com a possibilidade do profissional ser do quadro efetivo pertencente à carreira do magistério ou contratado em caráter temporário, realizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com as seguintes atribuições:

- a) elaborar o Estudo de Caso, identificando as habilidades e necessidades específicas do estudante com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, em articulação

⁶⁴ REDAÇÃO PORTAL NORTE DA ILHA (Florianópolis). **Florianópolis aumenta número de salas multimeios para Atendimento Educacional Especializado (AEE):** parques acessíveis, contratação de professores, entrega de notebooks e mobiliário e implantação de tecnologia assistiva fazem parte das ações da secretaria da educação. **Portal Norte da Ilha.** Florianópolis. 21 fev. 2022. Disponível em: <https://portalnortedailha.com.br/noticia/3773/florianopolis-aumenta-numero-de-salas-multimeios-para-atendimento-educacional-especializado-ae.html>. Acesso em: 25 out. 2023.

⁶⁵FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação (SMED). Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF). **Política da Educação Especial.** 2023. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=politica+da+educacao+especial&menu=14%20acesso%20em%202005%20de%20janeiro%20de%202023>. Acesso em: 26 out. 2023.

com os demais profissionais 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; b) Elaborar e executar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – AEE, planejando o tipo de atendimento ao estudante, identificando os resultados desejados; realizando levantamento de materiais e equipamentos, visando serviços e recursos de acessibilidade ao conhecimento e ambiente educativo; c) Atender o estudante, organizando o tipo e a frequência de atendimentos por semana ao estudante com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação da unidade educativa polo e das unidades educativas de abrangência; d) Ensinar a TA de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação; e) Produzir materiais: transcrição, adequação, confecção, ampliação, gravação, entre outros, de acordo com as necessidades dos estudantes; f) Indicar a aquisição de materiais: softwares, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros; g) Acompanhar o uso dos recursos em sala de aula, verificando a funcionalidade e a aplicabilidade do recurso: impacto, efeitos, distorções, pertinência, negligência, limites e possibilidades do uso na sala de aula, na unidade educativa e em casa; h) Orientar às famílias, professores e colegas de turma quanto às estratégias e aos recursos utilizados pelo estudante; i) Articular-se com os profissionais da educação e demais profissionais da unidade educativa para identificação das necessidades e habilidades do estudante; j) Articular-se com os profissionais da área da saúde, visando informações que complementam o AEE; k) Articular-se com os profissionais das instituições especializadas para obtenção de informações sobre o estudante e encaminhamentos que se fizerem necessários; l) Assessorar e acompanhar às unidades educativas de abrangência, realizando orientações aos profissionais de educação e atendimento ao estudante no que se refere ao AEE; m) Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; n) Participar da formação continuada, de acordo com o determinado pela unidade educativa e/ou Secretaria Municipal de Educação⁶⁶.

Ao observarmos as atribuições dos professores da EE das outras redes públicas de ensino da Região Sul no Brasil que analisamos, é possível destacar que a rede municipal de Florianópolis/SC é a rede que conta com uma maior quantidade destes profissionais⁶⁷ com atribuições para desempenhar suas funções. Percebemos que elas estão no direcionamento da utilização de recursos e materiais de acessibilidade, na organização de processos administrativos e da gestão da EE na referida rede de ensino.

Um destaque importante a ser feito dessa rede municipal é que, para além do professor de EE, é contratado em caráter efetivo e/ou temporário o professor auxiliar de educação especial, que irá atuar dentro da classe comum com os estudantes da EE, com as seguintes atribuições:

A) Realizar atividades de locomoção, cuidados pessoais e alimentação dos estudantes com deficiência em articulação com as atividades escolares e pedagógicas, garantindo a participação desses estudantes com os demais colegas; B) Auxiliar o estudante com

⁶⁶FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação (SMED). Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Política da Educação Especial.** Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=politica+da+educacao+especial&menu=14>. Acesso em: 25 out. 2023.

⁶⁷ Para visualizar o comparativo das quantidades de atribuições dos professores da Educação Especial das redes públicas de ensino da Região Sul do Brasil, consultar o Quadro 17.

transtorno do espectro autista na organização de suas atividades escolares; C) Auxiliar os estudantes com deficiência ou com transtorno do espectro autista na resolução de tarefas funcionais, ampliando suas habilidades em busca de uma vida independente e autônoma; D) Participar dos momentos coletivos de organização do trabalho pedagógico da escola, tais como: reuniões pedagógicas, colegiado de classe, planejamento, grupos de estudos das unidades educativas, entre outros; E) Conduzir o estudante, juntamente com o professor de Educação Física e a turma, para as aulas de Educação Física de modo a envolvê-lo nas atividades coletivas, planejadas pelo professor de Educação Física; F) Trabalhar em parceria e de forma articulada com o professor de sala de aula e o professor da sala multimeios, **sem que assuma atividades de Escolarização ou de Atendimento Educacional Especializado**⁶⁸.

Assim, trata-se de mais um profissional que trabalha com o estudante da EE sem a responsabilidade de assumir os processos de escolarização. Entretanto, uma das atribuições indicadas ao professor auxiliar de educação especial é a realização de atividades em articulação com as atribuições escolares e pedagógicas. Esta preocupação expressa no documento revela uma organização gerencial/administrativa e não educacional, indicando que esse professor está na classe comum desenvolvendo atividades com o professor regente, mas a responsabilidade com a aprendizagem dos alunos não é própria dele. Portanto, a formação deste sujeito fica subsidiada pela socialização e pela adaptação de recursos para acessibilidade dos espaços das escolas.

Aqui vale retomar a discussão do conceito de inclusão que vem sendo abordado desde a década de 1990, num processo de globalização do conhecimento, pensando no desenvolvimento via Educação. A Educação nessa década era referenciada por promover conhecimentos úteis ao desenvolvimento e que mobilizassem o processo produtivo do indivíduo. Portanto, o conceito de inclusão está presente em oposição à exclusão, nos discursos dos organismos internacionais, com objetivo de formular consensos nos direcionamentos políticos nas áreas econômicas, trazendo uma proposta com face mais humanitária, apontando para uma reorganização do capital pelo novo padrão de acumulação flexível, em um notório caráter neoliberal (Garcia; Michels, 2021).

Nesse sentido, a proposta para a EE da rede municipal de educação de Florianópolis/SC não fica de fora desta formulação do conceito de inclusão que foi sendo legitimado desde a década de 1990, apontando questões de aprendizagem prática para a atuação no mercado de trabalho em detrimento do processo de apropriação dos conhecimentos científicos.

Para além disso, ressaltamos que as atribuições dos professores da EE que estão postas nos documentos políticos analisados dessas duas redes de ensino, do estado de Santa Catarina e de Florianópolis/SC, é projetada a ideia de um professor gestor, que assume múltiplas tarefas

⁶⁸ *Ibid.*

que lhe são determinadas, sendo elas desvinculadas da ação fundamental do professor, que é o de ensinar os conteúdos historicamente produzidos, configurando-se em um gerenciamento de atividades administrativas, técnica e organizacional da política de inclusão (Vaz, 2013).

3.3 CONVÊNIOS DAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO COM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS QUE OFERTAM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A OUTRAS INSTITUIÇÕES

A partir dos documentos analisados das redes públicas de ensino do Sul do Brasil, pudemos identificar que algumas redes têm convênios com Organizações Não-Governamentais (ONGs), com repasses de recursos públicos para a contratação de professores a fim de ofertarem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em instituições privadas, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). Cabe indicar a dimensão das APAEs na Região Sul do Brasil, em particular nos estados do Paraná, onde há 350 instituições⁶⁹, do Rio Grande do Sul, com 206 entidades⁷⁰ e em Santa Catarina, onde constam 197 APAEs⁷¹, totalizando 753 APAEs de um total de 1.191 municípios na Região Sul do Brasil.

Neste tópico, indicaremos os convênios que as redes públicas de ensino do Sul do Brasil possuem, de acordo com os documentos analisados nesta pesquisa.

No estado do Paraná, fica claro nos documentos Deliberação nº 02/03, Parecer CEE/CEB n.º 108/10, Diretriz Curricular de Educação Especial do Paraná (2006), Resolução n.º 3600/2011 e no Convênio de Cooperação Técnica e Financeira, que esta rede estadual de ensino possui acordos com as entidades filantrópicas para a contratação de professores, com a finalidade da atuação dos mesmos destinada aos espaços privados filantrópicos e à oferta do AEE, flexibilizando um currículo focalizando na formação da vida prática. No documento das Diretrizes Curriculares da Educação Especial do estado do Paraná, é destacado que:

[...] Por meio de convênios de amparo técnico e financeiro, a SEED e as organizações não-governamentais, em parceria, **expandem gradativamente a oferta de Educação Especial no Estado** e consolidam uma política de atendimento fortemente marcada pela institucionalização (Paraná, 2006, p. 32, grifos nossos).

⁶⁹ ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (APAE) (Paraná). **Quem Somos**. Elaborado por APAE Curitiba. Disponível em: <https://apaecuritiba.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 25 out. 2023.

⁷⁰ FEDERAÇÃO DAS APAES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (FEAPAES-RS) (Rio Grande do Sul). **A FEDERAÇÃO - QUEM SOMOS**. Disponível em: <https://www.apaers.org.br/federacao.asp>. Acesso em: 25 out. 2023.

⁷¹ FEDERAÇÃO DAS APAES DO ESTADO DE SANTA CATARINA (FEAPAES-SC) (Santa Catarina). **A FEDERAÇÃO - QUEM SOMOS**. Disponível em: <https://feapaesc.org.br/federacao.asp?id=1>. Acesso em: 25 out. 2023.

Neste trecho, fica evidente que o estado do Paraná investe nessa parceria público-privada, como indicado no documento, e esses convênios contribuíram na expansão da oferta da Educação Especial (EE) no estado. Então, por que não utilizar os recursos públicos para investir em escolas públicas? Pois estes convênios permitem entradas para que a organização da EE e sua proposta seja readequada de acordo com os interesses do empresariado, segregando e propondo uma formação preparatória fortalecendo a parceria público-privada colaborando com a manutenção das forças produtivas.

Não podemos deixar de mencionar que na escola pública também há parceria público-privado com o direcionamento para a manutenção das forças produtivas, pois o projeto de escola pública é esse, porém a diferença é que nas instituições privado-assistenciais o encaminhamento se pauta na reabilitação, enquanto na escola pública podemos disputar essa formação, tensionando o projeto educacional imposto pelo capital.

Na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, o convênio que se tem indicado no Parecer nº 01/2022 é com o Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs), instituição pública ou privada, organizada para desenvolver planos de AEE e/ou plano de desenvolvimento individual voltado para crianças/estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AHSD) que frequentam a Educação Básica. Os profissionais especializados atuam também nesses espaços.

Na rede municipal de educação de Porto Alegre/RS, diante da Resolução nº 13/2013, fica indicado que “o município, por meio da SMED, poderá estabelecer convênios com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de qualificar a oferta da educação especial aos/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento” (Porto Alegre, 2013, p. 12).

Para além da oferta do AEE, segundo essa mesma resolução, estas instituições contemplarão ações como a “formação continuada de gestores/as, professores/as, profissionais de apoio à inclusão e demais profissionais da escola para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (Porto Alegre, 2013, p. 12). É importante ressaltar que, com essas parcerias e convênios, as instituições privadas filantrópicas vão ganhando força política, mobilizando e difundindo um conjunto de concepções que formam a base do trabalho dos professores da EE.

No estado de Santa Catarina, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) é o órgão do estado que estabelece convênios com as instituições. Este é responsável por formular as políticas de EE do estado de Santa Catarina. Além do mais, a FCEE estabeleceu, a partir de 2016, uma nova modalidade de convênio, o programa Modelo de Repasse Direto (MRD), que tem por base:

[...] o repasse de verbas para contratação direta, pela instituição, de professores e demais profissionais necessários. Cada instituição parceira define a contratação dos profissionais mais adequados para suas necessidades, seguindo os critérios estabelecidos em convênio e na Política de Educação Especial de Santa Catarina⁷².

Observamos, contudo, que nessas redes públicas trazidas até o momento, há convênios com instituições privadas, pois a legislação nacional abre caminhos e possibilidades, como está previsto na Resolução nº 04/2009 que o

[...] Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009).

Também é indicado no Plano Nacional de Educação (2014-2024), na Meta 4, que o AEE pode ser realizado em instituições conveniadas:

Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, **preferencialmente na rede regular de ensino**, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, **classes, escolas ou serviços especializados**, públicos ou **conveniados** (Brasil, 2014, grifos nossos).

Outra legislação nacional que prevê esses convênios é a LDB 9394/96, em seu Art. 60: “os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público” (Brasil, 1996).

Nos documentos das redes municipais de educação de Curitiba/PR e de Florianópolis/SC, não são identificados convênios com instituições privadas filantrópicas, mas fica o questionamento: será que estas redes ofertam o AEE apenas nas instituições públicas de ensino? As instituições públicas dessas redes são suficientes para a oferta do AEE?

Na rede municipal de Florianópolis/SC, no documento que norteia a EE não há destaque de convênios, porém, na página eletrônica desta rede, há um item nomeado como “Setor de Convênios/Programas/Projetos”⁷³ e um dos subitens deste tópico trata da manifestação de interesse de parcerias com a APAE de Florianópolis/SC. Diante disso, pode-se dizer que na

⁷² SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). Secretaria de Estado da Educação. **Repasses Financeiros e Prestações de Contas**. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/fundo-social>. Acesso em: 25 out. 2023.

⁷³ FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal da Educação (SMED). Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF). **Divulgação de Editais para Parcerias**. 2023. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=divulgacao+de+editais+para+parcerias&menu=9&submenuid=301>. Acesso em: 26 out. 2023.

rede municipal de educação de Florianópolis/SC há convênios com instituições privadas filantrópicas.

É possível afirmar e observar esses convênios diante do acordo feito pela rede municipal de Florianópolis/SC com a APAE do município em março de 2023. A prefeitura firmou um contrato com a APAE, com vigência de um ano, para realização de diagnósticos de estudantes com indicação de deficiência por uma equipe multidisciplinar da entidade, formada por pedagogos, psicólogos, psiquiatras, neurologistas, assistentes sociais e fonoaudiólogos⁷⁴.

Quadro 14 – Relação dos convênios das redes públicas estaduais e municipais do Sul do Brasil

Estado/Capital	Convênio	Documento que indica o convênio
Paraná	Convênio de Cooperação Técnica e Financeira com entidades filantrópicas.	Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (2006)
Curitiba/PR	Não consta nenhum tipo de convênio nos documentos analisados.	-
Rio Grande do Sul	Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), instituições públicas ou privadas que ofertam AEE.	Parecer nº 01/2022
Porto Alegre/RS	O município, por meio da SMED, poderá estabelecer convênios com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de qualificar a oferta da Educação Especial aos/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento.	Resolução nº 013/2013
Santa Catarina	O programa Modelo de Repasse Direto (MRD) é a modalidade de convênio para Educação Especial, baseada no repasse de verbas para contratação direta, pela instituição, de professores e demais profissionais necessários. Cada instituição parceira define a contratação dos profissionais mais adequados para suas necessidades, seguindo os critérios estabelecidos em convênio e pela Política de Educação Especial de Santa Catarina.	Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2018). Esta política indica que a FCEE é o órgão formulador das políticas de Educação Especial do estado de Santa Catarina.
Florianópolis/SC	Não consta nenhum tipo de convênio nos documentos analisados.	-

Fonte: elaborado pela autora

3.4 ANÁLISE DO LÓCUS DE ATENDIMENTO DAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO

Após a posse de Luiz Inácio Lula da Silva para ocupar o cargo de Presidente da República em 2003, um conjunto de políticas de perspectiva inclusiva, a Política Nacional de

⁷⁴ FLORIPAMANHÃ (Florianópolis). **Prefeitura firma convênio com a APAE para realização de diagnóstico de estudantes com indicação de deficiência.** FloripAmanhã. Florianópolis. 31 mar. 2023. Disponível em: <https://floripamanha.org/2023/03/prefeitura-firma-convenio-com-a-apae-para-realizacao-de-diagnostico-de-estudantes-com-indicacao-de-deficiencia>. Acesso em: 26 out. 2023.

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 e o Decreto 6.571/2008 (revogado pelo Decreto nº 7.611/2011), que versam sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como apontam Vaz e Garcia (2016), trouxeram uma transformação na modalidade da Educação Especial (EE), considerado como um indício da mudança de concepção desta modalidade, como por exemplo a EE na escola regular ofertada pelo AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), reduzindo a modalidade de ensino a um serviço destinado para o ensino regular.

Diante desta transformação, observamos que, nos documentos políticos das redes públicas que analisamos, o lócus de oferta do AEE para o público atendido pela EE apresenta diversidade na nomenclatura e em seus objetivos. Contudo, fica evidente que o atendimento ofertado nestes espaços não tem foco para a escolarização, mas sim nos recursos de acessibilidade e utilização dos mesmos.

Ainda, algumas redes de ensino que analisamos têm direcionamento ao atendimento por deficiência, como ressalta Vaz (2021), apesar das divergências em torno da utilização dos termos “integração e inclusão”, não há mudanças significativas nesse atendimento ofertado com foco na deficiência desde a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). No Quadro 15, utilizamos algumas abreviações para indicar as redes estaduais e municipais: PR – Paraná; CTBA – Curitiba; RS – Rio Grande do Sul; POA – Porto Alegre; SC – Santa Catarina; FLN – Florianópolis.

Quadro 15 – Relação do lócus de trabalho do professor da Educação Especial das redes públicas estaduais e municipais da Região Sul do Brasil

Lócus	PR	CTBA	RS	POA	SC	FLN
Escolas especiais	X			X		
Classes especiais	X	X				
Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs)	X	X	X		X	X
Salas de recursos de aprendizagem		X				
Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs)		X	X			
Salas de Integração e Recursos (SIR)				X		

Fonte: elaborado pela autora, com base nos documentos das redes públicas de ensino (Paraná, 2006; Curitiba, 2021; Rio Grande do Sul, 2014; Porto Alegre, 2013; Santa Catarina, 2016, Florianópolis, 2016)

A sistematização proposta no Quadro 15 permite perceber a relação do lócus de atendimento de cada rede pública de ensino e observar que apenas a rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS não conta com a SRM, identificada como um lócus em comum.

Para tanto, notamos que o lócus de oferta para o AEE não é apenas nas SRMs, além de terem outras nomenclaturas, oferecem atendimentos focalizados na lida de recursos e materiais de acessibilidade em outros espaços, como classes especiais, escolas especiais, salas de integração, entre outros que estão descritos no quadro anterior. Sendo assim, notamos uma diversificação no lócus de atendimento que o professor da EE poderá atuar.

3.5 ANÁLISE DAS NOMENCLATURA DO PROFESSOR DA EE DAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO DA REGIÃO SUL DO BRASIL

Diante da diversidade de lócus de atuação que evidenciamos no item anterior, observamos que a nomenclatura do professor da Educação Especial (EE) é referenciada de diversas maneiras, como “professor do AEE”, “professor especializado” e “professor da Educação Especial”. Vaz e Garcia (2016) tecem uma crítica de que pela “política atual, esse professor do AEE, que é sobreposto ao professor de EE, está sendo descaracterizado em seu trabalho de professor, e ressaltado como recurso da política” (Vaz; Garcia, 2016, p. 7).

Podemos levantar como questionamento que, se a nomenclatura destes professores da EE não converge, o trabalho dos mesmos seria idêntico? A direção e a concepção deste trabalho seguiriam a mesma direção? Um estudo feito por Vaz (2019) aponta para a questão de que a concepção de professor da EE pelo meio acadêmico é variada, apresentando diversidade na nomenclatura, mas citando o mesmo profissional. A autora ainda destaca que muitos autores do balanço de produção acadêmica feito por ela indicam características dos professores da EE com base na formação, por exemplo, a de especialista (Vaz, 2019).

O professor da EE ser apontado como “especialista” possui resquícios trazidos da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em que os professores que atuam com os estudantes da EE são: o professor capacitado e o professor especializado. Assim, “o professor especializado é o professor de educação especial, aquele que tem formação em nível médio, superior ou pós-graduação Lato Sensu específico sobre a educação especial” (Brasil, 2001).

A seguir, no Quadro 16, apresentaremos a relação das nomenclaturas que as redes públicas de ensino da Região Sul do Brasil indicam para mencionar o professor da EE.

Quadro 16 – Relação de nomenclatura do professor da EE das redes públicas de ensino da Região Sul do Brasil

Rede estadual ou municipal	Nomenclatura do professor
Paraná	Professor da Educação Especial
Curitiba	Profissionais da educação especial
Rio Grande do Sul	Professor especializado

Rede estadual ou municipal	Nomenclatura do professor
Porto Alegre	Professor do atendimento educacional especializado
Santa Catarina	Professor do atendimento educacional especializado ⁷⁵
Florianópolis	Professor de Educação Especial

Fonte: elaborado pela autora, com base nos documentos das redes públicas de ensino (Paraná, 2006; Curitiba, 2021; Rio Grande do Sul, 2014; Porto Alegre, 2013; Santa Catarina, 2016, Florianópolis, 2016)

Frisamos que este professor que é caracterizado como “especialista”, conforme consta na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, é o professor da EE. Nos documentos que estruturam a EE das redes públicas de ensino no Sul do Brasil, este profissional é mencionado de diversas formas, assim podemos afirmar que há um fio condutor do trabalho dos professores da EE, a atuação mediante a recursos de acessibilidade, estruturada em princípios tecnicistas.

Com a busca e a análise referente à oferta da EE nas redes públicas de ensino do Sul do Brasil, foi possível identificar que a nomenclatura dos professores da EE varia de uma rede de ensino para outra, sendo possível perceber alguns pontos que convergem das atribuições desses professores, por exemplo, a utilização de recursos e materiais que possibilitem a acessibilidade dos estudantes da EE, e outras que divergem entre si, como na elaboração de um plano de atendimento ao estudante com deficiência.

No que concerne à questão da acessibilidade, que tem se destacado em todas as redes públicas analisadas, julgamos pertinente indicar o que trata o conceito, nos documentos Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008). Na PNEEPEI (2008), a indicação é que a acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (Brasil, 2008).

Na LBI (2015), em seu Art. 3, inciso I, consta que acessibilidade é a

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

⁷⁵ Colocamos apenas o professor do atendimento educacional especializado por estarmos tratando da organização do trabalho desses professores. Na rede estadual de Santa Catarina há o segundo professor de turma, que atua com os estudantes com deficiência dentro de sala, mas ele não é o foco de análise dessa dissertação. Não estamos considerando esse professor como da EE, pois ele tem atribuições direcionada em acompanhar o aluno dentro de sala, sendo orientado pelo professor do AEE.

Assim, é perceptível que a acessibilidade indicada nos documentos que regulamentam a EE não está relacionada com as questões do processo de ensino-aprendizagem, mas sim a eliminação de barreiras de estruturas, mobiliários e equipamentos.

3.6 ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO ESTADUAL E MUNICIPAL DA REGIÃO SUL DO BRASIL

Neste item, indicaremos reflexões acerca das atribuições dos professores da Educação Especial (EE). Com a análise dos documentos, foi possível apontar uma pluralidade nas atribuições indicadas aos professores desta modalidade. Concordamos com a crítica de Vaz (2021) de que esta pluralidade tem a indicação de “privilegiar o trabalho com base nas técnicas e na gestão da política de inclusão na escola. Essa proposta descaracteriza a ação docente desse professor específico tanto pelas atribuições quanto pelo modelo de formação” (Vaz, 2021, p. 10).

A este professor cabem tantas atribuições que a sua responsabilidade com o processo de ensino-aprendizagem não se torna prioritária, pois a ele fica atribuído ser um gestor da política, garantindo a acessibilidade dos estudantes com deficiência, partindo de uma flexibilização para a formação dos mesmos. Nota-se que há um fio condutor que defina o trabalho desses professores da EE das redes públicas de ensino do Sul no Brasil, conforme as políticas que normatizam esta modalidade de ensino.

Corroboramos a hipótese de que os professores da EE são tratados como um serviço, podendo ser contratado e direcionado para qualquer instituição, pública ou privada. Sendo assim, a base da organização do trabalho desses professores está na utilização dos recursos de acessibilidade, sendo desenvolvido de acordo com as exigências e pressupostos das instituições nas quais atuarão.

Quadro 17 – Relação das atribuições do professor da Educação Especial das redes públicas de ensino estadual e municipal da Região Sul do Brasil

Atribuições	PR ⁷⁶	CTBA ⁷⁷	RS	POA	SC	FLN
a) elaborar o Estudo de Caso, identificando as habilidades e necessidades específicas do estudante com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, em articulação com os demais profissionais 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.				X	X	X
b) Elaborar e executar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – AEE, planejando o tipo de atendimento ao estudante, identificando os resultados desejados; realizando levantamento de materiais e equipamentos, visando serviços e recursos de acessibilidade ao conhecimento e ambiente educativo.			X	X	X	X
c) Atender o estudante, organizando o tipo e a frequência de atendimentos por semana ao estudante com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação da unidade educativa polo e das unidades educativas de abrangência.				X	X	X
d) Ensinar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação.						X
e) Produzir materiais: transcrição, adequação, confecção, ampliação, gravação, entre outros, de acordo com as necessidades dos estudantes.						X
f) Indicar a aquisição de materiais: softwares, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros.						X
g) Acompanhar o uso dos recursos em sala de aula, verificando a funcionalidade e a aplicabilidade do recurso: impacto efeitos, distorções, pertinência, negligência, limites e possibilidades do uso na sala de aula, na unidade educativa e em casa.						X
h) Orientar às famílias, professores e colegas de turma quanto às estratégias e aos recursos utilizados pelo estudante.				X		X
i) Articular-se com os profissionais da educação e demais profissionais da unidade educativa para identificação das necessidades e habilidades do estudante.						X
j) Articular-se com os profissionais da área da saúde, visando informações que complementam o AEE.						X
k) Articular-se com os profissionais das instituições especializadas para obtenção de informações sobre o estudante e encaminhamentos que se fizerem necessários.						X
l) Assessorar e acompanhar às unidades educativas de abrangência, realizando orientações aos profissionais de educação e atendimento ao estudante no que se refere ao AEE.				X		X
m) Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade.						X
n) Participar da formação continuada, de acordo com o determinado pela unidade educativa e/ou Secretaria Municipal de Educação.						X
o) Participar da elaboração do Projeto Político-pedagógico e Regimento Escolar.				X		

⁷⁶ Nos documentos que norteiam a Educação Especial da rede de ensino desse referido estado, não constam as atribuições deste profissional.

⁷⁷ Nesta rede de ensino, a atribuição do professor depende da sala de recursos que ele irá atuar, havendo uma atribuição específica para cada sala: 1) **Profissional que atua na sala de recursos multifuncional:** ATRIBUIÇÕES - promover a acessibilidade ao ensino e desenvolver habilidades cognitivas, comportamentais e sociais em estudantes com deficiência (física, mental, intelectual ou sensorial) e transtorno do espectro do autismo; 2) **Profissional que atua na sala de recursos de aprendizagem:** ATRIBUIÇÕES - promover a acessibilidade e desenvolver habilidades cognitivas comportamentais e sociais, sem a responsabilidade com os processos de ensino-aprendizagem (Curitiba, 2021).

Atribuições	PR ⁷⁶	CTBA ⁷⁷	RS	POA	SC	FLN
p) elaborar relatório pedagógico descritivo do desenvolvimento de cada estudante.					X	
q) avaliar e decidir, em articulação com equipe técnico-pedagógica da escola, o desligamento do(s) estudante(s) deste serviço.					X	
r) realizar avaliação processual para analisar o desenvolvimento do estudante e revisão do planejamento.					X	

Fonte: elaborado pela autora, com base nos documentos das redes públicas de ensino (Paraná, 2006; Curitiba, 2021; Rio Grande do Sul, 2014; Porto Alegre, 2013; Santa Catarina, 2016, Florianópolis, 2016)

Diante das 18 atribuições que foram elencadas, nota-se que três delas tiveram convergência entre as redes do Rio Grande do Sul, de Porto Alegre/RS, de Santa Catarina e de Florianópolis/SC. Destacamos que, desta listagem de atribuição, uma se faz comum nas redes de ensino, exceto na rede estadual do Paraná e na rede municipal de Curitiba/PR. A atribuição comum, destacada no Quadro 17, foi: b) Elaborar e executar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – AEE, planejando o tipo de atendimento ao estudante, identificando os resultados desejados; realizando levantamento de materiais e equipamentos, visando serviços e recursos de acessibilidade ao conhecimento e ambiente educativo.

Ao desenvolvermos a análise dos documentos que orientam a EE das redes públicas de ensino do Sul do Brasil, reafirmamos, diante deste destaque, que há um fio condutor que indicamos anteriormente: a de que o trabalho do professor da EE está relacionado à aprendizagem de recursos de acessibilidade.

Outra atribuição, que apareceu em três redes de ensino, foi: a) elaborar o Estudo de Caso, identificando as habilidades e necessidades específicas do estudante com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, em articulação com os demais profissionais 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.

Portanto, observamos que a flexibilização e as adaptações que estão previstas para os estudantes da EE a fim de possibilitar acessibilidade, estão em concordância com o que destacam Michels e Garcia (2018, p. 59):

[...] as flexibilizações e adaptações curriculares que levassem em conta o “significado prático e instrumental dos conteúdos básicos” podem ter norteado o processo ensino e aprendizagem para um empobrecimento curricular e um rebaixamento das exigências escolares em contexto escolar de universalização da Educação Básica.

Assim, podemos indicar que o foco dos atendimentos está nas deficiências, fortalecendo a vertente-médico pedagógica (Januzzi, 2004). O processo de identificação das deficiências se dá a fim de realizar um levantamento dos recursos de acessibilidade necessários para adaptar

os espaços, as estruturas, os currículos de acordo com as necessidades e especificidades das deficiências, não visando a escolarização desses estudantes.

3.7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo, apresentamos as análises dos documentos que organizam a Educação Especial (EE) nas redes públicas de ensino na Região Sul do Brasil, identificando a oferta desta modalidade de ensino nessas redes e a organização do trabalho dos professores de EE. Diante destas apreensões, emergiram algumas categorias de análise: gerencialismo, privatização, vertentes médicas-pedagógica e psicopedagógicas.

Com a leitura dos documentos das redes públicas de ensino no Sul do Brasil, foi possível extrair como síntese o potencial da proposição política bolsonarista, considerando que o Decreto 10.502 de 2020 não emergiu de relações descontinuadas e desconexas das práticas sociais, mas foi por meio destas que a prática social foi se constituindo, pois mesmo durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) e coligações, as experiências mais restritivas, do ponto de vista do acesso à escola, se mantiveram em curso e se desenvolveram nas políticas subnacionais.

Outro apontamento que merece destaque em relação aos documentos trazidos nas análises, por exemplo no estado do Paraná, é a participação da Federação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FEAPAES) e da Federação Estadual de Instituições de Reabilitação do Paraná (FEBIEX/PR) no processo de alteração da nomenclatura de “Escolas de Educação Especial” para “Escolas de Educação Básica”, na modalidade da EE e na organização e ajuste dessas escolas. Como já destacamos no capítulo anterior, revelando a força política das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) nas decisões e formulações de políticas para a EE, bem como nas disputas pelo atendimento de estudantes com deficiência e pelo financiamento correspondente.

É relevante destacar que, de todas as redes públicas analisadas nesta pesquisa, apenas as políticas da rede pública estadual de Santa Catarina são formuladas e estruturadas por uma instituição pública estadual do Brasil, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), sendo ela responsável por “definir e coordenar a política de educação especial do Estado de Santa Catarina, fomentando, produzindo e disseminando o conhecimento científico e tecnológico desta área”⁷⁸.

⁷⁸ SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina. **FCEE - Missão**. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/sobre-a-fcee/missao>. Acesso em: 26 out. 2023.

Foi possível perceber, a partir da análise dos documentos que norteiam a EE de cada rede pública de ensino do Sul do Brasil, que o trabalho do professor, como indica Vaz (2013), “é intermediar a política de inclusão, mas o foco de sua ação está no recurso e no material disponível para promover a acessibilidade do aluno da EE” (Vaz, 2013, p. 180), sendo este professor caracterizado como um recurso na política de inclusão.

A rede pública do estado do Paraná em específico não apresenta as atribuições do professor da EE. Diante da concepção e do direcionamento que observamos ter o estado do Paraná para com a EE, é intrigante que esse professor não tem suas atribuições definidas, ficando mais nítido que a EE nessa rede pública está organizada e definida, massivamente, pelas instituições privadas filantrópicas não governamentais.

Outro aspecto relevante a ser destacado sobre a organização do trabalho dos professores da EE, é a existência de atendimento por tipo de deficiência. Na leitura dos documentos esse ponto fica em maior destaque na rede municipal de Porto Alegre, porém diante das pesquisas lidas do balanço de produção, percebemos que em outras redes públicas do país há esse indicativo de atendimento das salas de recursos multifuncionais ser por tipo de deficiência.

Por fim, esta estratégia está legitimada diante da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PEEPEI) de 2008, que está vigente e visa incluir os estudantes da EE na rede regular de ensino, como problematiza Garcia (2021), sendo necessário questionar o projeto educacional pois o mesmo está atrelado e mantido pela ordem burguesa, com desdobramentos privatistas, discriminatórios e classificatórios que focam na padronização dos indivíduos para desempenharem habilidades necessárias ao mercado de trabalho. Este projeto vai na contramão do que defendemos para a Educação: uma formação emancipatória, crítica e reflexiva que vá contra a hegemonia burguesa.

4 EXIGÊNCIA FORMATIVA PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ATUAREM NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO DA REGIÃO SUL DO BRASIL

No capítulo anterior, pudemos perceber, por meio da análise dos documentos que norteiam a Educação Especial (EE) em redes públicas de ensino no Sul do Brasil, que a oferta da EE e a organização do trabalho dos professores desta modalidade de ensino não são uniformes, mesmo tendo uma proposta norteadora – a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PEEPEI) de 2008. Sendo assim, assumimos como hipótese que as redes públicas de ensino organizam e articulam as atribuições e o trabalho dos professores de acordo com as disputas e interesses políticos que existem no campo da EE.

Nesse sentido, foi possível observar que as nomenclaturas atribuídas aos profissionais se modificam de uma rede para outra, com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sendo variada tanto no atendimento em si quanto no local de sua realização, por vezes nas salas de recursos multifuncionais, por outras em salas e/ou classes especiais, chegando a ser realizado em instituições privadas filantrópicas, conforme o previsto na PNEEPEI, indicando que “o AEE é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas” (Brasil, 2008, p. 7).

Algumas redes organizam o atendimento por deficiências, já outras não têm este enfoque. No entanto, percebemos que há diferentes formas de atender a mesma proposição da PNEEPEI em diversas redes públicas de ensino. As reflexões tensionadas por Santos e Barleta (2022) apontam que o trabalho docente na EE se configura atendendo às novas exigências impostas pelas políticas educacionais, e que isso faz parte de uma totalidade constituída pelo trabalho docente em seu desenvolvimento na sociedade capitalista.

Contudo, apreendemos que na proposição da PNEEPEI está sendo exigido dos professores da EE – que vão trabalhar em uma organização que está direcionada para o AEE, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), com enfoque nos recursos e materiais pedagógicos para acessibilidade dos estudantes com deficiência –, terem uma formação para a docência e uma formação específica (Brasil, 2008;2009).

De acordo com a indicação da PNEEPEI (2008), para atuar na EE especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Outro documento que traz essa indicação é a Resolução nº 4 de 2009, que trata, em seu Art. 12, que para atuação no AEE, o professor deve

ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a EE (Brasil, 2009).

4.1 ANÁLISE DOS EDITAIS DE RECRUTAMENTO DAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO DO SUL DO BRASIL

Nesse item, faremos articulações referentes à organização do trabalho e da exigência formativa dos professores de Educação Especial (EE) que atuam nas redes públicas de ensino do Sul no Brasil estudadas. Para desenvolvermos este tópico, levamos em consideração pontos essenciais que irão guiar a nossa análise dos editais⁷⁹ de contratação de professores, tais como: a exigência formativa no que diz respeito à escolaridade, a nomenclatura dos cargos e os conhecimentos específicos que são exigidos dos professores da EE.

Entendemos que a análise dos editais é fundamental para compreendermos o que está sendo exigido dos professores para atuarem na EE nas redes públicas de ensino, fazendo a relação com suas atribuições e proposta de trabalho de acordo com os documentos que analisamos no capítulo anterior. Sendo assim, apresentaremos as exigências de contratação dos professores de EE de cada rede pública de ensino investigada.

É possível adiantar que, a partir da leitura dos documentos, e considerando os pontos que guiaram nossas análises, a exigência formativa para os professores da EE atuarem nas redes públicas de ensino da Região Sul no Brasil segue a mesma proposição da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PEEPEI) de 2008. É apresentado um núcleo comum de conhecimento sobre os recursos e materiais de acessibilidade e dos diagnósticos, a fim de produzirem a mesma formação para os estudantes com deficiência, pautada numa formação instrumental.

Portanto, ao fim e ao cabo, a exigência formativa dos editais que analisamos nos indicam que os professores da EE precisam conhecer a PNEEPEI, que propõe uma organização gerencial, direcionada e estruturada pelo AEE. Este atendimento não universalizado e com fundamentos do tecnicismo tem sido influenciado por vertentes médico-pedagógicas e psicopedagógicas, por focar nas características individuais dos sujeitos e na categorização da patologia (Januzzi, 2004) presente nas formações da área (Lehmkuhl, 2011; Michels, 2021).

É importante destacar que analisamos 13 editais de contratação, compreendidos no período entre 2007 a 2020, sendo quatro deles de concurso público (contratação efetiva) e sete

⁷⁹ É importante indicar que, em todos os editais, além dos dados que estão sendo discutidos sobre exigência formativa, nomenclatura dos cargos e os conhecimentos específicos que são exigidos dos professores da EE, constam dados referente a remuneração dos professores da EE, que não serão tratados nessa dissertação.

para processo seletivo (contratação temporária). Porém, no município de Curitiba/PR, foram publicadas, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME), duas portarias de remanejamento interno de professores, sem edital para contratação externa.

4.1.1 REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ

Iniciaremos apresentando a análise do estado que, dentre a amostra definida para essa pesquisa, tem a maior população: o estado do Paraná, seguido pela a sua capital, Curitiba/PR. Por meio da leitura dos documentos que orientam a Educação Especial (EE) da rede pública de ensino do estado do Paraná, notamos que o direcionamento para a área é vinculado à organização privada de face filantrópica, focando na aprendizagem de recursos de acessibilidade e reabilitação em detrimento do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, concepção esta que consideramos estar subordinada ao trabalho dos professores.

Como podemos observar no Quadro 18, localizamos dois editais de contratação da rede estadual de educação do estado do Paraná para professores da EE: um referente ao quadro efetivo e outro a processo seletivo.

Quadro 18 – Editais de contratação do estado do Paraná

Rede de ensino	Paraná		
	Edital	Nº 12/2007	Nº 07/2020
Contrato	Efetivo	Processo Seletivo Simplificado/Temporário	
Cargo	Prof. de Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> • Professor de educação especial; • Salas de recursos multifuncionais altas habilidades/superdotação; • Sala de recursos deficiência visual; <ul style="list-style-type: none"> • Sala de recursos deficiência intelectual/deficiência física, neuromotora/transtornos globais do desenvolvimento/transtornos funcionais específicos; • CAE (Centro de Atendimento Especializado)⁸⁰ surdo-cegueira; • Professor PAC (Professor de Apoio à Comunicação Alternativa); • Professor PAEE (Professor de Apoio Educacional Especializado/PAEE); <ul style="list-style-type: none"> • Guia-intérprete. 	
Conhecimentos Específicos	CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A Educação Especial no Sistema Educacional Brasileiro. A Educação Especial no	NÃO HÁ PROVA – A seleção se dará através de entrevista individual que avaliará conhecimentos relativos à prática na função, e de uma análise de currículo, onde serão	

⁸⁰ INSTRUÇÃO nº 21/2018 – SUED/SEED, Estabelece critério para o funcionamento do Centro de Atendimento Especializado – surdo-cegueira nas instituições da rede pública Estadual de ensino. (Paraná, 2018, p. 1).

Rede de ensino	Paraná	
Edital	Nº 12/2007	Nº 07/2020
	<p>contexto da inclusão social. Fundamentos filosóficos, teóricos e legais da Educação Especial. Necessidades educacionais especiais temporárias e permanentes: deficiência física, mental, visual, surdez, condutas típicas de síndromes e quadros neurológicos, psicológicos graves e psiquiátricos, altas habilidades/superdotação. Flexibilizações e adaptações curriculares, para o atendimento às necessidades educacionais especiais. Natureza e função dos serviços e apoios especializados.</p>	<p>considerados os aspectos de qualificação e experiência profissional.</p>
<p>Escolaridade</p>	<p>Licenciatura Plena e Curso de Formação de Professores para Educação Especial na modalidade de Estudos Adicionais; ou - Licenciatura Plena e Curso de Especialização de Professores para o Ensino Especial, em nível médio, ofertado pelo CETEPAR⁸¹, autorizado por Resolução Secretarial, com carga horária mínima de 360 horas; ou - Licenciatura Plena e Curso de Formação de Professores para Educação Especial na modalidade Normal, em nível Médio; ou - Licenciatura Plena com habilitação em Educação Especial; ou - Licenciatura Plena e Curso de Pós Graduação em Educação Especial; ou - Licenciatura Plena e Curso de Pós-graduação em Educação Física Adaptada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • LP: Diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia, Habilitação em Educação Especial e Curso em Sistema Braille/Curso em Sorobã/Curso em Orientação e Mobilidade; • Diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia e Matrícula em Curso de Pós-Graduação em Educação Especial a partir de 2019⁸² com no mínimo 180 horas-aula cursadas com Declaração de Matrícula no semestre da convocação e Curso em Sistema Braille/Curso em Sorobã/Curso em Orientação e Mobilidade; <ul style="list-style-type: none"> • Professor Regente: LP: Diploma de Licenciatura Plena em qualquer área da Educação Básica, Habilitação em Educação Especial e Curso em Sistema Braille/Curso em Sorobã/Curso em Orientação e Mobilidade; ou Curso de Licenciatura em Educação Especial e Curso em Sistema Braille/Curso em Sorobã/Curso em Orientação e Mobilidade; • Diploma de Licenciatura Plena em qualquer área da Educação Básica e Matrícula em Curso de Pós-Graduação em Educação Especial a partir de 2019 com no mínimo 180 horas-aula cursadas com Declaração de Matrícula no semestre da convocação e Curso em Sistema Braille/Curso em Sorobã/Curso em Orientação e Mobilidade; • LC: Diploma de Licenciatura Curta em qualquer área mais Habilitação em Educação Especial.

Fonte: Silva (2022)

Merece destaque o campo dos conhecimentos específicos no edital do Processo Seletivo, pois fica estabelecido que não haverá conteúdo a ser estudado para a realização da

⁸¹ O Centro de Excelência em Tecnologia Educacional do Paraná (CETEPAR) “desenvolve projetos que discutem e incorporam o uso de tecnologias em ações educacionais com objetivo de aprimorar a prática pedagógica” (Paraná, 2023).

⁸² Período em que o bloco que estava no poder se constituía por uma frente ultraconservadora, com preceitos de privatização e sem valorização do serviço público de qualidade.

prova, uma vez que será conduzida uma entrevista, avaliando conhecimentos relativos à prática na função. Fica evidente que a relevância não está no domínio de conhecimento da área para a contratação deste profissional, mas sim nas questões práticas de sua atuação, descaracterizando este professor no sentido de ter conhecimentos científicos para atuar com os estudantes da EE.

Este edital é do ano de 2020, momento histórico e político em que se consolidava uma base ultraconservadora no poder, representada pelo ex-presidente Jair Bolsonaro (PSL/sem partido)⁸³, a qual exerceu grande influência no processo eleitoral do Paraná, reafirmando o fortalecimento das relações público-privadas e dando espaço para as empresas atuarem na Educação, em um processo de mercantilização da mesma, que segundo Macedo e Lamosa (2015), configura-se em um fenômeno não ocorre apenas na “circulação” ou “distribuição” da oferta de escolas privadas; trata-se de uma forma de mercantilização não apenas do produto, mas sobretudo, do processo (Macedo; Lamosa, 2015, p. 364).

Nesse sentido, segue-se a lógica da Nova Gestão Pública, que conforme os autores citados, tem relação com o modelo gerencial de organização das relações, sendo este baseado na “responsabilização por resultados, na competição administrativa por excelência, na responsabilização social e na auditoria de resultados” (Bresser, 2008 *apud* Macedo; Lamosa, 2015, p. 363).

Esta influência da Nova Gestão Pública permeará, também, em pressupostos previstos no edital do concurso público do estado do Paraná para professor de EE, sendo que os conhecimentos específicos exigidos deste profissional vão na direção de ter um professor que faça adaptações, no sentido de flexibilizar o currículo para atender às necessidades educacionais especiais, fazendo com que esse profissional conheça as deficiências, transtornos e quadros neurológicos e psicológicos, compreendendo, também, a EE no contexto de inclusão social.

Nos termos desse edital, podemos perceber que o trabalho do Professor de Educação Especial está nos trilhos de propagar a política do estado do Paraná, de base conservadora. No capítulo anterior, debatemos que a organização da EE foi se consolidando com propostas de atendimento em espaços especializados, tendo resquício baseado no Decreto 10.502/2020, já revogado, refletindo uma formação para a vida prática e cotidiana, em detrimento de uma base teórica formativa propriamente dita (Vaz; Michels, 2017).

⁸³ Jair Messias Bolsonaro filiou-se ao PSL em 2018, obtendo uma passagem curta no partido. Em 2019 começou uma divisão, motivado por uma disputa, entre Bolsonaro e o deputado federal Luciano Bivar (PE), presidente nacional do PSL há mais de vinte anos no comando do partido. Bolsonaro decidiu, então, deixar a sigla para se empenhar na criação do Aliança pelo Brasil, seu próprio partido. No entanto, não conseguiu o número de assinaturas necessária para fundar a nova legenda, ficando sem partido no período de 2019-2021 (Yoneshigue, 2021).

Macedo e Lamosa (2015) apontam que esta ideia de formação ao longo da vida e da aprendizagem prática da mesma está atrelada ao discurso disseminado pela UNESCO em 1996 indicando que “a educação deve transmitir, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (Delors, 2001, p. 90 *apud* Macedo; Lamosa, 2015, p. 366).

Diante deste cenário, podemos destacar, de acordo com as reflexões de Leher (2021), que a Nova Gestão Pública, com seus preceitos ideológicos que combinam com a “teoria do capital humano e crenças utilitaristas vão alterando o cotidiano das instituições e interferem, expressamente, em suas funções sociais” (Leher, 2021, p. 10). Este cotidiano que vai se ajustando às novas exigências das relações de produção fica perceptível quando, no edital do concurso público da rede estadual do Paraná, são apontados diversos conhecimentos que o professor da EE precisa dominar, a fim de formar cidadãos para a vida prática, nas bases do capital humano e do empreendedorismo, e quando observamos a diversificação da nomenclatura do cargo, que vai se ajustando de acordo com as demandas e serviços encaminhados pela rede estadual de ensino.

Como podemos observar, o cargo que consta no edital do processo seletivo para contratar o professor da EE apresenta algumas nomenclaturas de acordo com o lócus no qual irá atuar, tais como: professor de EE; SRMs altas habilidades/superdotação; sala de recursos deficiência visual; sala de recursos deficiência intelectual/deficiência física neuromotora/transtornos globais do desenvolvimento/transtornos funcionais específicos; Centro de Atendimento Especializado (CAE) surdo-cegueira; Professor de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC); Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE); e guia-intérprete.

Esta diversidade de nomenclaturas para referir o cargo que está previsto no edital do processo seletivo do estado do Paraná, está em consonância com os serviços e apoios especializados ofertados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/DEE), que, conforme a documentação que norteia a EE prevê, que esse professor poderá atuar em diversos espaços devido ao Convênio de Cooperação Técnica e Financeira com as entidades filantrópicas.

Portanto, é possível afirmar que, no edital do processo seletivo da rede estadual do Paraná analisado, não estão previstos conhecimentos específicos do campo, apenas a experiência profissional na mesma, possibilitando que diversos profissionais atuem na função possivelmente baseados em suas experiências profissionais ou no desenvolvimento de habilidades e competências adquiridas em serviço. Mesmo com a não exigência de

conhecimentos específicos, o professor selecionado precisará atuar em diversos lócus de atendimento, definidos pelos tipos de deficiências que caracterizam os estudantes com quem vai atuar, como consta nas diversas nomenclaturas do cargo. Com isso, fica evidente que a centralidade e a organização do trabalho desse professor estarão no diagnóstico dos sujeitos.

A análise do edital do concurso público da rede estadual do Paraná possibilitou observar que a nomenclatura que consta é “Professor de Educação Especial”, sem a indicação do lócus de atuação deste profissional, como aparece no edital do processo seletivo, o que não significa que esse professor recrutado mediante concurso público irá atuar apenas em instituições públicas, pois como consta na Diretriz Curricular do Paraná (2006), há possibilidade desse profissional atuar, também, em classes e escolas especiais, em uma forma segregada da educação, como destaca Lehmkuhl (2011):

A educação segregada se configurou por muito tempo como um sistema paralelo⁸⁴ de educação para sujeitos da Educação Especial e se expressa por diferentes espaços educacionais específicos para o atendimento do deficiente, como, por exemplo, escolas especiais e classes especiais (Lehmkuhl, 2011, p. 77).

Sendo assim, como aponta Vaz (2021), “a escola e o professor são chamados para atender os interesses do capital, seja de caráter econômico (com a formação para o trabalho simples, por exemplo) ou de contenção social (com programas e projetos assistenciais)” (Vaz, 2021, p. 4).

Em relação à exigência formativa relacionada à escolaridade do professor, indiferente da forma de contratação, efetivo ou temporário, ela está atrelada a possuir licenciatura plena em qualquer área com especialização em EE (necessário estar matriculado e não ter concluído) e nas áreas específicas das deficiências. Cabe lembrar que, mesmo no caso do processo seletivo, há exigência de escolaridade mínima, mas não de conhecimentos específicos. Diante das contribuições de Lehmkuhl (2011), podemos dizer que esse fenômeno da exigência formativa teve influência da reforma educacional de 1990, sendo que:

[...] a reforma educacional de 1990 influenciou a formação de professores, buscando um “novo” perfil de profissional, um professor mais flexível, polivalente, multifuncional, inclusivo, tolerante e acrítico, um superprofessor dedicado às causas sociais (Lehmkuhl, 2011, p. 79).

Nesse sentido, Michels e Vaz (2017) apontam que, com a retirada da habilitação em EE do campo da graduação em Pedagogia, abriu-se precedentes para que qualquer profissional com

⁸⁴ Esse paralelo não desapareceu, ele não constituiu a exclusão das estruturas segregadas.

habilitação para a docência e com uma formação complementar em nível de especialização *lato* ou *stricto sensu*, presencial ou a distância, em EE possa atuar como profissional dessa área.

Diante disso, podemos refletir que não há preocupação se esse professor domina os processos de desenvolvimento do ser, de como ensinar os conteúdos produzidos historicamente pela humanidade e se irá proporcionar uma formação crítica para os estudantes da EE. O foco está em proporcionar uma formação para a vida prática, favorecendo a subsunção da classe trabalhadora à sociabilidade capitalista.

4.1.2 REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CURITIBA/PR

Pudemos apreender no capítulo anterior, com a leitura dos documentos que orientam a Educação Especial (EE) da rede pública de ensino de Curitiba/PR, que a proposição para o campo neste município está diretamente relacionada com a privatização, mediante o estabelecimento de convênios com instituições filantrópicas a fim de ofertar o atendimento aos estudantes da EE. Observamos que os professores da EE não fazem parte do quadro de profissionais efetivos, sendo assim, podemos fazer relação com a ausência de um edital de contratação para o cargo.

Observa-se, no Quadro 19, que na rede municipal de educação de Curitiba/PR, não há edital de contratação para profissionais atuarem na EE⁸⁵. Foram lançadas duas portarias a fim de realizar o remanejamento de profissionais que já são servidores da rede pública de Curitiba/PR.

⁸⁵ A partir de uma busca no endereço eletrônico do Núcleo Regional de Educação de Curitiba (NRE/Curitiba), não encontramos editais de processo seletivo ou de concurso público para a contratação de professores da EE.

Quadro 19 – Editais de contratação do município de Curitiba/PR

Rede de ensino	Edital	Cargo	Conhecimentos específicos	Escolaridade	Tipo de contrato
Curitiba/PR	2018 ⁸⁶	Não consta	Não consta	-	-
Curitiba/PR	2019 ⁸⁷	Não consta	Não consta	-	-

Fonte: Silva (2022)

A Secretaria Municipal de Educação (SME) deste município, por meio da Portaria nº 55 de 2018, dispõe de cadastro de profissionais do magistério que serão inscritos e chamados, por ordem de classificação, para atuarem em Classe Especial, Escola Especial, Sala de Recursos, Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), Sala de Recursos Altas Habilidades/Superdotação ou Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE), na rede municipal de ensino, bem como em Instituições de Educação Especial que mantêm Acordo de Cooperação com a Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) e a SME.

Vale ressaltar que o Acordo de Cooperação que a PMC mantém com as instituições privadas, uma direção necessária aos interesses do “projeto societário hegemônico” (Garcia, 2013, p. 112), em que há posição política bastante forte, a fim de disponibilizar os profissionais contratados pela rede pública de Curitiba/PR a atuarem em organizações privadas, atendendo os alunos da EE.

Diante da organização de contratação para professor da EE que consta na portaria citada, notamos que não há nenhum conhecimento específico da área sendo exigido, e para a escolaridade, é sinalizado que seja um profissional habilitado, mas não especifica qual habilitação, ficando clara a indicação de ser um profissional do magistério que irá atuar nos espaços que os alunos da EE serão atendidos.

⁸⁶ Portaria nº 55 – Disciplina o cadastro e atuação de Profissional do Magistério na modalidade de Educação Especial. Adequação dos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Curitiba na organização do ensino, gestão do espaço e distribuição de recursos humanos para garantia do direito à educação pública de qualidade (Educação Especial). Art. 1º Cadastro em Educação Especial é o procedimento pelo qual o Profissional do Magistério será inscrito e chamado por ordem de classificação para atuar em Classe Especial, Escola Especial, Sala de Recursos, Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, Sala de Recursos Altas Habilidades/Superdotação ou Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – CMAEE, na Rede Municipal de Ensino, bem como em Instituições de Educação Especial que mantêm Acordo de Cooperação com a PMC/SME.

⁸⁷ PORTARIA Nº 53 A SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que o cargo lhe confere, e considerando a necessidade de estabelecer critérios para o remanejamento dos Profissionais lotados na Secretaria Municipal da Educação. Art. 1º Remanejamento é a concessão de transferência do exercício do Profissional do Magistério e/ou integrante de outro quadro profissional lotado na Secretaria Municipal da Educação de determinada unidade para outra, sejam Escolas Municipais, Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE), Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) ou outra unidade administrativa da Secretaria Municipal da Educação, mantida a mesma situação funcional.

Porém, no documento que norteia a EE de Curitiba/PR, fica evidente que será exigido dos profissionais que atuarem com os alunos da EE uma especialização na área, ainda que nas atribuições seja ressaltado que este atuará a fim de promover a acessibilidade e desenvolver habilidades cognitivas, comportamentais e sociais. Sendo assim, é possível compreender, a partir das reflexões de Motta e Andrade (2020), que a educação vem tomando uma centralidade pautada no

[...] resultado imediato, e na produtividade da escola, tem gerado o aprofundamento do *apartheid* socioeducacional e mais expropriação dos conteúdos escolares elementares nos campos científico, cultural e artístico, os quais permitem aos jovens entender o funcionamento do mundo das coisas e da sociedade humana. Além disso, tal centralidade tem sido acompanhada do cerceamento do trabalho docente, de desqualificação-requalificação da formação docente e da transferência das competências e habilidades necessárias a um mercado de trabalho, predominantemente, de baixo valor tecnológico (Motta; Andrade, 2020, p. 3).

Assim, destacamos que a escola pela qual lutamos e defendemos seria um local privilegiado para a apreensão dos conhecimentos produzidos historicamente, contribuindo para a formação humana crítica e que possibilite a compreensão do mundo. Porém, dentro destes moldes da organização da EE e do trabalho dos professores desta modalidade, é possível indicar que a escola fica com a responsabilidade de promover apenas a acessibilidade por via de recursos.

Uma pesquisa que corrobora com a reflexão da organização do trabalho do professor da EE é a de Oliveira Neta (2013), que aponta para o fato de que o trabalho é focalizado na deficiência para definir recursos e materiais a fim de desenvolver propostas pedagógicas com os alunos da EE, remetendo, assim, a um direcionamento reducionista do trabalho deste professor.

Outra portaria do município de Curitiba/PR, que se refere ao professor para atuar com os estudantes da EE é a Portaria nº 53 de 2019, que versa sobre o remanejamento dos profissionais lotados na SME para exercerem o trabalho em outras unidades, sejam Escolas Municipais, CMAEEs, Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) ou outra unidade administrativa da SME, mantendo a mesma situação funcional.

Sobre o remanejamento proposto na rede pública de ensino do município de Curitiba/PR, podemos correlacioná-lo com o que Shiroma *et al.* (2017) irão chamar de “reconversão docente”, na qual muda-se a função docente, atuando com flexibilidade como forma de contribuir para a produção da força de trabalho simples e de baixo custo e alimentando o processo de produção capitalista.

As autoras argumentam que esta “reconversão docente” se deu com a reestruturação produtiva impulsionada pelas políticas neoliberais, que apontaram a necessidade de mudança nas relações capitalistas de produção, aproximando-se cada vez mais de uma organização gerencialista (Shiroma *et al.*, 2017, p. 22-23). Essa organização de um estado gerencial, segundo Newman e Clarke (2000), tem apoio em uma crença ideológica que “legitima o direito de gerir a fim de atingir objetivos organizacionais e sociais inculcando meios para alcançá-los” (Newman; Clarke, 2012, p. 359).

Portanto, a presença das instituições privadas nos espaços públicos, evidenciada em nossas análises, corrobora com o entendimento de que as redes públicas de ensino seguem uma perspectiva gerencialista pautada no empresariamento da Educação, na privatização e na precarização dos setores estatais. Além disso, esta perspectiva tem o sentido de que as instituições e o processo educativo, inclusive no que diz respeito ao trabalho dos professores, segundo Shiroma *et al.* (2017),

[...] estão sendo instrumentalizados para difundir uma concepção de mundo estreita e fragmentada, desconstituindo-o de suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica e ativa do conhecimento histórico e socialmente produzido (Shiroma *et al.*, 2017, p. 20).

Identificamos a fragmentação do trabalho dos professores da EE ao observarmos a estreita correlação dos documentos que direcionam a EE da rede municipal de educação de Curitiba/PR e a forma de contratação dos professores para atuarem nesta modalidade. De acordo com a compreensão de Vaz e Michels (2017) sobre a formação dos profissionais da EE:

[...] os profissionais da EE, hoje mais claramente ligada aos professores do AEE, não pode ser analisada fora das proposições políticas para a escola pública; expressamos que na lógica de uma formação do “superprofessor” está um alargamento de suas funções e uma restrição em sua formação teórica (Vaz; Michels, 2017, p. 82).

Se observarmos a proposição política para a EE do município de Curitiba/PR, notamos que ela vai ao encontro das exigências formativas, tanto no aspecto da escolaridade quanto nos conhecimentos específicos exigidos da área para a contratação deste profissional. A lógica imposta tanto pela Política Nacional da Educação Especial de Perspectiva Inclusiva (PNEEPI) como pela política do estado do Paraná e que, conseqüentemente, respinga na rede municipal de educação de Curitiba/PR, segue o curso do professor assumir diversas funções, descaracterizando seu papel formativo.

Como apontam Freitas (2013), Silva (2017), Milanese e Cia (2017) e Pertile e Rossetto (2015), os professores da educação especial são percebidos como um auxílio para o professor

regente na atuação com as crianças com deficiência, bem como profissionais que produzem e selecionam materiais e recursos de acessibilidade. Como expressam Macedo e Lamosa (2015), “espera-se do docente a ‘execução de tarefas’, esvaziando o caráter pedagógico do seu trabalho – o ato de ensinar” (Macedo; Lamosa, 2015, p. 375).

4.1.3 REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

No capítulo anterior, com a leitura dos documentos que orientam a Educação Especial (EE) da rede pública de ensino do Rio Grande do Sul, a proposta que consta no discurso político deste estado para a área está direcionada no sentido de promover a aprendizagem para a vida prática e a aprendizagem de recursos, sendo correlacionada com o que é exigido dos professores da EE nos editais.

Quadro 20 – Editais de contratação do estado do Rio Grande do Sul

Rede de ensino	Rio Grande do Sul	
Edital	Nº 01/2013	Nº 10/2019
Tipo de contrato	Efetivo	Processo seletivo
Cargo	Professor Educação Básica	Professor Educação Básica – atuação AEE
Conhecimentos específicos	A função da escola na sociedade e a relação com a prática docente; A formação do educador e seu compromisso político frente à realidade educacional; Concepções teóricas da Psicologia e suas contribuições no campo educacional; Desenvolvimento e Aprendizagem da criança e suas abordagens teóricas: Piaget, Wallon, Vygotsky. Avaliação da Aprendizagem; Educação e Diversidade: a pluralidade no âmbito da escola; Educação Especial: aspectos legais, históricos, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado; A cultura corporal e do movimento no desenvolvimento psicológico e na aprendizagem da criança; O caráter social e histórico da comunicação e da escrita; Linguística e Alfabetização; Processos cognitivos envolvidos na Alfabetização; A construção e desenvolvimento da Leitura e Escrita; A formação do pensamento lógico da criança; Ética profissional; Tecnologia Assistiva e a contribuição no campo educacional; O papel e a função do professor do Atendimento Educacional Especializado.	NÃO CONSTA

Rede de ensino	Rio Grande do Sul	
Edital	Nº 01/2013	Nº 10/2019
Escolaridade	5.2. Educação Especial - Educação Especial: Licenciatura Plena com Pós-Graduação em Educação Especial com carga horária mínima de 360 horas ou Curso Normal de Nível Médio com Pós-Graduação em Educação Especial com carga horária mínima de 360 horas ou Licenciatura Plena em Educação Especial.	a) Diploma e/ou Certificado de Conclusão de Licenciatura Plena em Educação Especial; b) Diploma do Curso de Nível Médio Normal/Magistério e também, Certificado de Curso de Extensão de Educação Especial, com carga horária mínima de 360 horas; c) Diploma e/ou Certificado de Conclusão em Licenciatura e também, Pós-Graduação em Educação Especial, com carga horária mínima de 360 horas.

Fonte: Silva (2022)

Nesta rede pública de ensino, como podemos observar no Quadro 20, o edital de concurso público contrata o professor para atuar na EE, com este contratado como professor da Educação Básica, sendo exigido dele conhecimentos específicos, majoritariamente relacionados à Educação Básica da etapa do Ensino Fundamental. Já no edital do processo seletivo, a nomenclatura do cargo permanece a mesma do edital do concurso, “Professor Educação Básica”, porém com um complemento – “atuação AEE”, e para este contrato temporário não estão descritos quais são os conhecimentos específicos que os professores precisam dominar para atuarem na EE.

Ao olharmos para os conhecimentos exigidos no edital do processo seletivo, não consta nenhuma informação. Já no edital do concurso público da rede estadual do Rio Grande do Sul, fica evidente a importância de que o professor domine questões da Política Nacional de Educação Especial de Perspectiva Inclusiva (PNEEPI), aspectos do Atendimento Educacional Especial (AEE) e da aplicabilidade de recursos, metodologias, estratégias e práticas por meio da Tecnologia Assistiva.

Além dos conhecimentos citados, possui outros que tratam da função social da escola e de concepções da psicologia da educação sobre desenvolvimento, ensino, aprendizagem, diferindo da rede estadual do Paraná. Algo a ser destacado é que a exigência formativa da rede estadual do Rio Grande do Sul não prevê formação em Pedagogia, mas a licenciatura em EE, o que pode representar uma ação política corporativa.

Alguns trabalhos do balanço de produção nos ajudaram a refletir sobre esta concepção do professor como implementador das políticas de EE. Vaz (2013) explicita que o professor é visto como um gestor, e que dentro de suas funções deverá exercer a gestão da política de inclusão nas escolas regulares. Esse papel de gestor que o professor vem assumindo se correlaciona com a contrarreforma gerencial que, como expõe Lamosa (2015):

[...] há uma relação entre a implementação do novo modelo de gestão do trabalho e a intensificação dos processos de desprofissionalização e proletarização do trabalho docente instituindo na administração pública o modelo de gestão adotado pelo mercado, inserindo instrumentos de gestão do trabalho legitimado sob o pressuposto da eficiência empresarial (Lamosa, 2015, p. 377).

Nesse sentido, a organização do trabalho do professor vai assumindo diversas funções que se distanciam da sua identidade profissional, acentuando um sentimento de desprofissionalização (Lamosa, 2015). Como foi possível observar em outra pesquisa do balanço de produção, Vinente (2017) indica que o trabalho dos professores da EE caminha no desenvolvimento de atividades individuais e um planejamento sistêmico para o atendimento dos estudantes, também pontuando a preocupação dos professores da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) na utilização de recursos pedagógicos adaptados, métodos e técnicas diferenciadas para o atendimento educacional (Vinente, 2017).

Em relação a esta forma particular de atender os estudantes com deficiência, focalizando na adaptação de recursos de acessibilidade e métodos diferenciados, destacamos um questionamento apontado por Lorenzini (2022) em sua pesquisa:

[...] a ênfase na limitação do estudante, que acarreta a redução de expectativas e influencia a delimitação do conteúdo e a finalidade da educação escolar no trabalho pedagógico do AEE. Com a opção pelo desenvolvimento de habilidades relativas à vida diária, o trabalho do AEE fica restrito ao cuidado e à autonomia para a participação social do estudante da educação especial. A simplificação do trabalho do professor com esse conteúdo no AEE reporta a um projeto pedagógico no âmbito do treinamento, de atividades mecanizadas, que em nosso entendimento não requer formação docente (Lorenzini, 2022, p. 75).

No entanto, Vaz (2013) caracterizou esta proposição do trabalho dos professores enquanto técnicos e de gestores da política de inclusão, afirmando que o papel deste profissional na área da EE foi redesenhando, apresentando como um executor de serviços. De acordo com Vaz e Michels (2017), uma das consequências desta política de EE de perspectiva inclusiva foi:

[...] o fato de que a Educação Especial passou a ser restrita pela política ao AEE. Isso induz a formação e o modelo de professor que atuará com os alunos público-alvo da Educação Especial. [...] podendo ser caracterizado como um instrumento de consolidação da política e do projeto de escola hegemônico (Vaz; Michels, 2017, p. 76).

É neste cenário que se configuram as exigências para o trabalho dos professores da EE. Sendo assim, o que vemos nos editais de contratação desses profissionais são exigências que atendam aos princípios das políticas públicas de EE em uma conjuntura de gestão gerencial da Educação e de formação escolar restrita.

Em relação à escolaridade exigida para a contratação dos professores da EE desta rede pública de ensino, percebemos uma congruência tanto no edital do processo seletivo quanto no do concurso público. É indicado que se tenha licenciatura plena, sem especificação em qual curso, com pós-graduação em EE. Podemos relacionar esta exigência formativa com a prevista na PNEEPEI (2008) e na Resolução CNE/CEB nº 04, de 01 de outubro de 2009, ao indicar que, para atuar no AEE, o professor deve ter uma formação inicial que o habilite para a docência e uma formação específica para a EE. Assim, como nos alerta Garcia (2013),

[...] os documentos representativos da política de educação especial na perspectiva inclusiva não contêm tematizações a respeito da formação inicial, mas disputam o espaço da formação em serviço. Considerando que o foco da referida política é o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, há uma preocupação em formar um novo professor de educação especial, reconvertido, **que não vai atuar nas instituições especializadas, classes especiais ou salas de recursos de atendimento por área de deficiência**. Trata-se de formar em serviço o professor do AEE realizado na SRM (Garcia, 2013, p. 113, grifos nossos).

Faz-se necessário uma menção ao destaque indicado acima, quando Garcia (2013) aponta que o professor da EE não vai atuar nas instituições especializadas. Essa análise da autora se refere a aquele momento histórico e político. Entretanto, o que evidenciamos diante de nossas análises é que os professores da EE estão sendo contratados, via conveniamentos, para atuarem em instituições públicas e privadas.

Assim, mesmo que hajam diferentes formas das rede públicas de ensino analisadas até aqui apresentarem a organização do trabalho dos professores da EE, nota-se que há um fio condutor entrelaçando e que reafirma os preceitos formulados pela política de EE de perspectiva inclusiva, sendo enfatizado com constância o AEE realizado nas SRMs, com foco na utilização de recursos de acessibilidade que atendam a necessidade específica de cada estudante com deficiência, alicerçada em uma perspectiva médico-pedagógica (Januzzi, 2012).

4.1.4 REDE PÚBLICA DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

A partir da análise que desenvolvemos no capítulo anterior sobre a documentação que organiza a Educação Especial (EE) da rede municipal de Porto Alegre/RS, foi possível refletir que o direcionamento da área está apontado para o atendimento pelas especificidades, assim, a organização do trabalho dos professores da EE e o que se exige destes profissionais se encaminha para esta proposição. A seguir, apresentamos, por meio de análise categorial, três editais de contratação da rede municipal de Porto Alegre/RS, e, adiante, desenvolveremos reflexões sobre a organização do trabalho dos professores EE nesta rede.

Quadro 21 – Editais de contratação do município de Porto Alegre/RS

Rede de ensino	Porto Alegre			
	Edital	Nº 30/2009	Nº 117/2015	Nº 09/2020
Tipo de contrato	Temporário	Concurso público		Processo seletivo
Cargo	Professor para atuar no Ensino Fundamental	Professor de Educação Especial- AEE-Def. Mental-Def. Visual- Educação de surdos		Não consta
Conhecimentos específicos	Não consta	<p>CARGO CP 543: PROFESSOR EDUCAÇÃO ESPECIAL – HABILITAÇÃO DEFICIÊNCIA MENTAL PROGRAMA:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Evolução histórica da educação da pessoa com deficiência no Brasil. 2. A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. 3. Deficiência mental: Identificação, caracterização e terminologias. 4. Deficiência mental: legislação, políticas e recomendações dos organismos internacionais. 5. A escola comum diante da deficiência mental. 6. Processos de ensino e aprendizagem e a deficiência mental. 7. Avaliação e acompanhamento do aluno com deficiência mental na escola inclusiva. 8. O atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência mental. Articulação entre a sala de aula comum e a sala de recursos multifuncionais. 9. Deficiência mental: aspectos sociais, familiares e escolares. <p>CARGO CP 544: PROFESSOR EDUCAÇÃO ESPECIAL – HABILITAÇÃO DEFICIÊNCIA VISUAL PROGRAMA:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Histórico da Educação Especial no Brasil. 2. Educação Inclusiva. 3. Conceituação dos termos Deficiência, Acessibilidade, Ajudas Técnicas e Desenho Universal. 4. A Deficiência Visual: Cegueira e Baixa Visão. 5. Aspectos metodológicos para o ensino do sistema braile: Leitura e escrita, definição, identificação dos pontos, sinais simples e compostos, referencial 		<p>Convoca OSC - Organização Sociedade Civil para suprir a demanda de vagas usando a seguinte justificativa: "Considerando a demanda manifesta por atendimento em educação especial na etapa do ensino fundamental de 200 alunos que aguardam um espaço adequado, a fim de acolher suas especificidades e oportunizar avanços na aprendizagem, se justifica este Chamamento Público para parceria com Organização da Sociedade Civil, posto que a Rede Pública Estatal não tem condições de atender a demanda existente.</p>

Rede de ensino	Porto Alegre		
Edital	Nº 30/2009	Nº 117/2015	Nº 09/2020
		<p>de posição, ordem braile, escrita braile, aplicação à língua portuguesa.</p> <p>6. Acessibilidade ao ambiente escolar no que tange a edificações, mobiliários, espaços e demais equipamentos urbanos.</p> <p>7. Adaptações de acessibilidade Curriculares e Pedagógicas às pessoas com deficiência visual.</p> <p>RGO CP 545: PROFESSOR EDUCAÇÃO ESPECIAL – HABILITAÇÃO EDUCAÇÃO DE SURDOS PROGRAMA:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O ser surdo: cultura e identidade. 2. A aquisição da linguagem por surdos. 3. Aspectos históricos, políticos e movimentos surdos. 4. Políticas de inclusão e educação bilíngue para surdos. 5. Aspectos linguísticos da Libras. 6. Ensino da Libras como primeira e segunda língua. 7. Educação de surdos e recursos tecnológicos. 8. Legislação sobre a Libras, educação e acessibilidade para surdos. 9. Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. 10. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais. 	

Rede de ensino	Porto Alegre		
	Edital	Nº 30/2009	Nº 117/2015
Escolaridade	<ul style="list-style-type: none"> • Educação da Área de Deficiência Mental: LP em Pedagogia/Deficiência Mental ou LP em Educação Especial/Deficiência Mental. • Educação na Área de Deficiência Visual: Qualquer LP com curso de especialização em Deficiência Visual com no mínimo 360 horas ou LP (qualquer área) com curso de capacitação na área da deficiência visual de no mínimo 300 horas. 	<ul style="list-style-type: none"> • HABILITAÇÃO EM DEFICIÊNCIA MENTAL: Licenciatura Plena em Pedagogia Educação Especial/Deficiência Mental ou Intelectual, ou Licenciatura Plena em Educação Especial/Deficiência Mental ou Intelectual, ou Licenciatura Plena em Pedagogia com curso de especialização (pós-graduação) ou capacitação em Educação Especial ou Educação Inclusiva com, no mínimo, 360 horas. • HABILITAÇÃO EM DEFICIÊNCIA VISUAL: Qualquer Licenciatura Plena com curso de Especialização em Deficiência Visual com, no mínimo, 360 horas, ou qualquer Licenciatura Plena com curso de capacitação na área da deficiência visual de, no mínimo, 300 horas. • HABILITAÇÃO EDUCAÇÃO DE SURDOS: Licenciatura Plena em Educação Especial/Deficientes da Audio-comunicação, ou Licenciatura Plena em Pedagogia/Deficiência da Audio-comunicação, ou Licenciatura Plena em Pedagogia/Deficiência Auditiva, ou Licenciatura Plena em Pedagogia com curso de Capacitação em Educação de Surdos com no mínimo 360 horas, ou Licenciatura Plena em Pedagogia com curso de Especialização em Educação de Surdos (Deficiência Auditiva) com no mínimo 300 horas, ou Magistério com curso de Capacitação em Educação de Surdos (Deficiência Auditiva) de no mínimo 300 horas. 	Não consta

Fonte: Silva (2022)

Em Porto Alegre/RS, elencamos um edital de concurso público e dois editais de processo seletivo. Primeiramente, destacamos o edital nº 09/2020, que não apresenta definição da nomenclatura do cargo, da exigência formativa e dos conhecimentos exigidos para que os

professores da EE possam atuar nas redes públicas de ensino, o município faz um chamamento de parceria com a organização da sociedade civil a fim de prestar atendimento em EE na etapa do Ensino Fundamental.

Assim, podemos correlacionar a proposta do edital de contratação do ano de 2020 com o seu respectivo momento histórico e político, em que as privatizações estavam sendo disseminadas, preceito este conservador e reafirmado pelo bloco que estava no poder em nível federal, apontando diversas reformas educacionais e administrativas que encaminhariam o declínio do serviço público, como apontam Newman e Clarke (2012, p. 357): “os programas de reforma de bem-estar tendiam a ser sustentados e legitimados por narrativas sobre a necessidade econômica de mudança, especialmente em tempos de crise fiscal aparente”.

Está proposto na Resolução nº 13/2013 do município de Porto Alegre/RS, que estabelece convênios com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, a possibilidade do edital de contratação nesses moldes que foi indicado. Para tanto, a contratação dos professores da EE por meio deste edital é formulada responsabilizando majoritariamente as instituições que possuem convênios com a rede municipal de Porto Alegre/RS, afirmando que a “Rede Pública Estatal não tem condições de atender a demanda existente” (SMED, 2020, p. 1).

No que diz respeito a esta forma de contratação, podemos dizer que temos o meio privado adentrando ao público, ganhando forças e assumindo responsabilidades estatal, como indica Garcia (2017), com o setor privado ganhando espaço na forma de organizar a educação pública e os recursos públicos com repasses efetuados mediante as “parcerias público-privadas” (Garcia, 2017, p. 20).

Isto representa a “flexibilização dos contratos trabalhistas que, na maior parte dos casos, gera a precarização das condições de trabalho e perda de direitos” (Silva; Melo; Motta, 2020, p. 138). Em uma notícia recente⁸⁸, datada de agosto de 2023, veiculada pelo jornal Correio do Povo em seu portal digital, é mencionada esta tendência à terceirização de profissionais da Educação Especial em Porto Alegre/RS. Segundo a notícia, o município começa a discutir o projeto “Incluir mais POA”, que visa a contratação temporária de agentes de Educação

⁸⁸ CORREIO DO POVO. **Terceirização de profissionais de inclusão em escolas de Porto Alegre gera preocupação.** Correio do Povo. [S. L.]. 16 ago. 2023. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/noticias/ensino/terceirizacao-de-profissionais-de-inclusao-em-escolas-de-porto-alegre-gera-preocupacao-1.1077947>. Acesso em: 27 out. 2023.

Inclusiva⁸⁹ “que irão apoiar os professores em sala de aula, no atendimento aos estudantes atípicos”⁹⁰.

A chegada dos novos profissionais se dará por meio de parceria com o terceiro setor, em quatro regiões da cidade e ao longo do prazo de cinco anos. Diante do discurso do Secretário da Educação de Porto Alegre, José Paulo da Rosa, o programa “Incluir mais POA” “é uma importante iniciativa para suprir a demanda de EE, que requer mais atenção e investimento para qualificação do atendimento às crianças e adolescentes atípicos”⁹¹.

Esta notícia vem reafirmando as premissas de uma gestão gerencial, defendendo a privatização dos serviços públicos do modelo neoliberal. Essas contratações temporárias vão possibilitando as terceirizações, a precarização e a valorização dos professores vai sendo ameaçadas. O programa “Incluir mais POA”, segundo informações do Secretário da Educação José Paulo da Rosa, propõe contratar “um agente de inclusão para cada dez alunos no ensino fundamental, e de um agente de inclusão a cada cinco alunos do ensino infantil”⁹².

Em uma reportagem, a representante do Sindicato dos Municipários de Porto Alegre (SIMPA), Cindi Sandri, que atua no sindicato como Diretora-geral, ressaltou que existe uma dificuldade por parte do município em nomear professores e segue sempre contratando terceirizados⁹³.

Como podemos notar, o último concurso público para professor de EE desta rede municipal de ensino foi o Concurso n.º 117/2015. Nota-se, também, que a nomenclatura para o cargo de professor da EE apresenta-se como “Professor do AEE”, porém vem especificado por deficiências, sendo elas: mental, visual e educação de surdos, ficando evidente a consonância que esta nomenclatura encontra com a proposta da EE do município de Porto Alegre/RS, prevista na Resolução n.º 13, de dezembro de 2013, que organiza o atendimento nas Salas de Integração e Recursos (SIRs) por áreas de deficiência.

Nos termos da resolução citada, o lócus de trabalho desse professor será nas SIRs, organizadas por área de deficiência e mantendo as especificidades. Assim, notamos que os conteúdos exigidos que os professores precisam dominar, especificados no edital do concurso

⁸⁹ Agente de Educação inclusiva nomenclatura utilizada pela rede municipal de Porto Alegre. Profissional que irá atuar com aluno com deficiência dentro e fora de sala de aula.

⁹⁰ PORTO ALEGRE. JÚLIO LEMOS. **Prefeitura vai contar com 421 profissionais para atendimento a alunos com deficiência.** Prefeitura de Porto Alegre. Porto Alegre. 14 ago. 2023. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smed/noticias/prefeitura-vai-contar-com-421-profissionais-para-atendimento-alunos-com-deficiencia>. Acesso em: 27 out. 2023.

⁹¹ *Ibid.*

⁹² PORTO ALEGRE. EDUARDA BURGUEZ. **Cece debate o Programa Incluir mais POA.** Câmara Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre. 22 ago. 2023. Disponível em: <https://www.camarapoa.rs.gov.br/noticias/cece-debate-o-programa-incluir-mais-poa>. Acesso em: 27 out. 2023.

⁹³ *Ibid.*

público, estão relacionados com as deficiências mental, visual e auditiva. De acordo com as reflexões de Michels e Garcia (2018), tal proposta por área de deficiência não desafia as possibilidades sociais do desenvolvimento humano, ficando restrita às condições individuais imediatas de cada sujeito (Michels; Garcia, 2018, p. 58).

Cabe apontar que um dos conteúdos exigidos que vêm aparecendo, categoricamente, nos editais das redes públicas de ensino analisados até o momento dizem respeito à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Para tanto, é necessário que o professor da EE domine, prioritariamente, a legislação relacionada à área da EE e que compreenda a Perspectiva Inclusiva.

Esta exigência de compreensão da política de perspectiva inclusiva vai na contramão do entendimento sobre o que defendemos do desenvolvimento humano, suas relações sociais e seus processos de aprendizagens. Trouxemos esse destaque e posicionamento não com a ingenuidade de esperar que o Estado tenha essa proposta, mas no sentido de indicar que a inclusão que está sendo difundida e defendida, tanto pelo Estado quanto por pesquisadores do campo da EE, não é a que concordamos, pois o foco está na socialização.

Esse aspecto fica nítido nas nossas análises dos documentos que organizam a EE nas redes públicas de ensino na região Sul do Brasil, que a proposta está pautada nos recursos de acessibilidade a fim de possibilitar os estudantes com deficiência a socialização e a convivência. Nesse sentido, buscamos contribuições de Vaz e Garcia que criticam que “a política de perspectiva inclusiva contribui para esse distanciamento do que acreditamos ser a função da escola ao propor um espaço de socialização, convivência e caridade” (Vaz; Garcia, 2016, p. 10).

Ao pensarmos neste formato de atendimento aos alunos da EE e no direcionamento dado aos professores que estão sendo contratados, designados para atuarem com uma deficiência específica, nos faz refletir sobre qual o foco desse atendimento. Qual a função da escola ao ofertar esse tipo de AEE? Qual projeto de escola pública está imbricado nestes preceitos? Como problematiza Vaz (2016), “o foco do trabalho escolar foi desviado do processo de ensino-aprendizagem vinculado ao conhecimento escolar para a aprendizagem de habilidades e competências para uma vida prática” (Vaz, 2016, p. 7).

Já para Lorenzini (2022), a adaptação dos sujeitos da EE não se apresenta como novidade, dado que a perspectiva médico-pedagógica já possui ação corretiva para aproximá-los de um padrão aceito socialmente. A autora complementa que:

[...] o foco nos recursos como garantia de acesso ao conhecimento denota o caráter tecnicista que a educação especial assume na forma de AEE na educação escolar, além de considerar, de forma implícita, que a aprendizagem depende da relação entre o sujeito e o objeto, mediado pelo recurso (Lorenzini, 2022, p. 62).

Nesse sentido, foi possível observar, com as análises dos editais e dos documentos que orientam a EE da rede municipal de Porto Alegre/RS, que a exigência formativa, relacionada à escolaridade, dos editais nº 30/2009 e nº 117/2015, seguem a lógica de focar nas deficiências. Assim, vale ressaltar que para a deficiência mental, nos dois editais, é solicitada uma formação em licenciatura plena em Pedagogia, com especificidade em deficiência mental ou em Educação Especial/Educação Inclusiva, divergindo do que se exige na PNEEPEI (2008), que é a formação em licenciatura e a especialização na área respectiva à formação.

Já para a deficiência visual, tanto no edital nº 30/2009 quanto no nº 117/2015, a indicação de formação inicial vai ao encontro das exigências previstas na PNEEPEI (2008), sendo licenciatura plena em qualquer área, seguida da especialização na área da deficiência visual, especificidade da rede municipal de Porto Alegre/RS.

Outro aspecto da exigência formativa nesses editais é que para o processo seletivo – em particular no edital nº 30/2009 – apenas exige formação para a área da deficiência mental e visual, ausentando a surdez, indicativo que está presente no edital do concurso público nº 117/2015, apontando que é necessária uma licenciatura plena em EE – licenciatura plena em pedagogia com especificidade em áudio comunicação ou deficiência auditiva. Observamos que, para além das licenciaturas, é aceito o magistério com curso de capacitação em Educação de Surdos (Deficiência Auditiva) de no mínimo 300 horas.

Evidencia-se, portanto, que para os professores da EE atuarem na rede municipal de educação de Porto Alegre/RS nessa modalidade de ensino, é necessário que, em grande parte, tenham formação em qualquer área com especialização direcionada à EE. Não resta dúvidas, diante das análises feitas até aqui, que a organização do trabalho dos professores da EE está atrelada às individualidades das deficiências dos estudantes.

Algumas compatibilidades que apresentamos das exigências formativas entre os editais de 2009 e de 2015 não permanecem em todos os itens analisados, como na nomenclatura do cargo e nos conteúdos exigidos que os professores dominem. Por exemplo, no edital nº 30/2009, não foram apresentados os conteúdos que os professores da EE precisam dominar para atuarem na função, e na nomenclatura do cargo deste edital é apresentada como “professor para atuar no Ensino Fundamental”. Neste movimento, reafirma-se que a organização do trabalho desse profissional está na utilização dos recursos de acessibilidade e na ideia de romper barreiras.

Por fim, Lorenzini (2022) nos chama atenção para o caráter clínico que ainda persiste na EE, fundamentando-se na concepção médico-pedagógica (Januzzi, 2012), estando também, na base da formação docente. A autora ainda ressalta que o “foco na condição humana opera na direção da “normalização” do sujeito, isto é, na correção ou minimização do defeito” (Lorenzini, 2022, p.83). Podemos pensar, portanto, que se trata de um processo de adaptação e adequação à sociabilidade vigente, favorecendo sua manutenção, ainda que com uma perspectiva inclusiva, que busca atribuir um caráter humanizado ao capital.

4.1.5 REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SANTA CATARINA

No capítulo anterior, fizemos a leitura e a análise dos documentos que orientam a Educação Especial (EE) da rede estadual de Santa Catarina. Com base nisto, notamos que está consolidada uma proposição política para a EE com os princípios da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), instituição voltada ao atendimento e à formulação das políticas e da gestão dos serviços no estado.

A proposta do estado de Santa Catarina, formulada juntamente com a FCEE, para os estudantes da EE, direciona-se em uma perspectiva tecnicista fundamentada na utilização de recursos de acessibilidade que possam ser úteis para a vida prática dos estudantes. Como bem define Lorenzini (2022), o objetivo desta perspectiva “é formar sujeitos eficientes para a equalização social” (Lorenzini, 2022, p. 71). Nesse sentido, a organização do trabalho dos professores desta modalidade ganha esta conotação, sendo exigido deles, quando na sua contratação, que dominem aspectos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da política de perspectiva inclusiva, dos recursos de acessibilidade etc.

Em relação às exigências de contratação dos professores da EE na rede estadual de Santa Catarina, apresentaremos uma síntese, no Quadro 22, de dois editais de processo seletivo: o nº 18/2010 e o nº 1.997/2018, e na sequência, analisaremos a organização do trabalho desses professores que é proposta nos editais, em consonância com os documentos que orientam a modalidade.

Quadro 22 – Editais de contratação de professores da Educação Especial da rede estadual de Santa Catarina

Rede de ensino	Santa Catarina	
	Nº 18/2010	Nº 1.997/2018
Edital		
Tipo de contrato	Processo seletivo	Processo seletivo
Cargo	Professor Educação Especial - SAEDE/DM Deficiência Mental	Prof. de AEE
Conhecimentos específicos	Políticas públicas para a Educação Especial: Política Nacional de Educação	Políticas Públicas para a Educação Especial: Política Nacional de

Rede de ensino	Santa Catarina	
Edital	Nº 18/2010	Nº 1.997/2018
	<p>Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; Política de Educação Especial de Santa Catarina e Programa pedagógico da política de Educação Especial de Santa Catarina; Caracterização do atendimento educacional especializado na área de deficiência mental; Atribuições do professor do SAEDE/DM; O processo de elaboração conceitual: Pensamento e linguagem; Alfabetização e letramento; Conceitos de deficiência mental; Adequações curriculares.</p>	<p>Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Política de Educação Especial de Santa Catarina e Programa Pedagógico da Política de Educação Especial. A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. O funcionamento do programa de atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação. A escola atual e o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. Altas Habilidades: revendo concepções e conceitos. Resolução nº100/2016/CEE.</p>
<p>Escolaridade</p>	<p>Habilitado - Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - Educação Especial, com habilitação em Deficiência Mental; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial, com habilitação em Deficiência Mental; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com Certidão de frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial. Não Habilitado - Certidão de frequência a partir da 1ª fase em Curso Superior de Licenciatura Plena em Pedagogia ou Licenciatura em Educação Especial com Certificado de Curso de Formação Continuada na área da Deficiência Mental, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas; ou Certificado de Curso de Ensino Médio - Magistério Séries Iniciais do Ensino Fundamental com Certificado de Curso de Formação Continuada na área da Deficiência Mental, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas.</p>	<p>Habilitado: Diploma e Histórico Escolar de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Especial; ou Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Educação Especial; ou Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Curso Complementação Pedagógica em Educação Especial apostilado ao diploma; ou Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Pós-Graduação Lato ou Stricto Sensu em Educação Especial; ou Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Pós-Graduação em Educação Inclusiva; ou Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado; ou Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia; ou Curso Normal Superior com Curso de Complementação Pedagógica em Educação Especial apostilado ao diploma; ou Curso Normal Superior com Pós-Graduação em Educação Especial; ou Curso Normal Superior com Pós-Graduação em Educação Inclusiva; ou Curso Normal Superior com Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado. Não Habilitado: Certidão de frequência a partir da 5ª fase do Curso de Licenciatura em Educação Especial; ou Certidão de Frequência a partir da 5ª fase do Curso de Licenciatura em Pedagogia.</p>

Analizamos dois editais de processo seletivo para contrato temporário de professor da EE da rede estadual de Santa Catarina. No edital nº 18/ 2010, o professor era contratado para atuar no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) Deficiência Mental, enquanto o edital nº 1997/2018 indica o cargo de professor do AEE, pois, como foi mencionado no capítulo anterior, foi substituída a nomenclatura do SAEDE pelo AEE. Observamos que os conhecimentos específicos que os professores precisam dominar estão relacionados, majoritariamente, com as políticas de EE, nacional e a estadual, e com o conhecimento sobre o Programa Pedagógico da Política de Educação Especial de Santa Catarina e os processos do AEE.

Nota-se que de um edital para o outro, algo que difere sobre os conteúdos exigidos é a exigência que o professor domine os conhecimentos específicos acerca de uma deficiência específica, no caso, a deficiência mental, pois o SAEDE, como aponta Ferreira (2011), é relacionado às deficiências, sendo foco do atendimento a utilização e a adaptação de recursos de acessibilidade. A autora complementa que o professor que irá atuar no SAEDE possui diversas atribuições, se “caracterizando num profissional que necessita ser polivalente, ter autonomia para gerenciar o seu trabalho junto aos alunos, escolas e pais” (Ferreira, 2011, p. 200).

A pesquisa desenvolvida por Lorenzini (2022) vai ao encontro das discussões indicadas por Ferreira (2011), no sentido de trazer para o debate que, desde o início de sua análise, foi possível identificar a coexistência de duas ênfases no trabalho pedagógico da EE, sendo elas: o foco na peculiaridade da condição humana e na multifuncionalidade do AEE na escola regular, pressupondo um trabalho individualizado direcionado para o sujeito e seu diagnóstico, com ênfase nos recursos materiais, pedagógicos e de acessibilidade à escola (Lorenzini, 2022).

Outra pesquisa importante da área é a de Santos (2022), expondo que em diversos documentos, que influenciam a política de EE, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Declaração de Incheon (2015) e a própria Política de Educação Especial de Perspectiva Inclusiva (2008), apontam para a necessidade de adaptar a aprendizagem a fim de atender às necessidades e singularidades das crianças. A autora ainda complementa que, diante das análises desses documentos e das pesquisas a que teve acesso, foi possível apreender que “as diferenças humanas, as necessidades, capacidades e especificidades individuais são tomadas como referencial para a organização do processo educativo na escola” (Santos, 2022, p. 69).

Percebe-se nos editais analisados que o foco dos conteúdos exigidos dos professores da EE está nas deficiências e no atendimento das singularidades. Notavelmente, no edital nº 18/2010, no que diz respeito ao foco das exigências formativas, sobressai-se a deficiência

mental. Já no edital nº 1997/2018, está em destaque as altas habilidades/superdotação. Após a atualização da política de EE do estado de Santa Catarina, foi materializada na Resolução nº 100/2016 a incorporação da “exceção ao AEE na área das altas habilidades/superdotação que, tanto na oferta quanto no atendimento, é específico para esse público” (Santa Catarina, 2018, p. 26). Portanto, fica expresso que essas definições vão se alterando conforme as remodelagens políticas e históricas.

A exigência formativa relacionada à escolaridade no edital nº 18/2010 é a licenciatura plena em Pedagogia – EE, divergindo do que está proposto na PNEEPEI (2008). Para além dessa licenciatura é necessário, também, especialização, habilitação ou curso de Complementação/Aperfeiçoamento em deficiência mental. Como vimos, o SAEDE, no ano de 2010, estava em funcionamento realizando o atendimento por área de deficiência. Outro aspecto observado foi que o professor não habilitado, que poderá participar do processo seletivo cursando a 1ª fase do curso de licenciatura plena em Pedagogia ou em Educação Especial, com curso de formação continuada de apenas 40 horas.

Notamos um núcleo comum em relação à exigência formativa (escolaridade) para atuar nas redes públicas de ensino da Região Sul analisadas até este momento na modalidade da EE. Observa-se que os editais seguem as proposições de formação que constam na política de perspectiva inclusiva, com algumas ressalvas em acordo com as exigências locais. O ponto em comum entre as redes analisadas foi a exigência de se ter um curso de pós-graduação *lato sensu*, *stricto sensu* ou curso de aprofundamento, complementação ou capacitação, para além da licenciatura, voltado para a Educação Especial/Inclusiva.

Segundo Shiroma *et al.* (2017), foi a partir de 2006, com a mudança de concepção de formação dos docentes no curso de Pedagogia, que o profissional que atua na Educação Especial passou a ser formado em qualquer licenciatura, sem formação específica na área. É possível mencionar que esses profissionais passaram a ser formados em qualquer licenciatura, fazendo a formação específica em cursos de aperfeiçoamento e especialização. Sendo assim, “qualquer licenciado pode ser reconvertido em professor do AEE mediante a realização de curso de aperfeiçoamento” (Shiroma *et al.*, 2017, p. 29).

Algumas mudanças ficaram evidentes do edital de contratação nº 18/2010 para o edital nº 1997/2018, referente às escolaridades exigidas. No edital de 2010, os candidatos não habilitados poderiam estar cursando a partir da 1ª fase do curso superior de licenciatura plena em Pedagogia ou Licenciatura em Educação Especial, com Certificado de Curso de Formação Continuada na área da Deficiência Mental. Já no edital de 2018, começa a se exigir do candidato

não habilitado estar cursando a partir da 5ª fase do curso de licenciatura plena em Pedagogia ou Educação Especial.

Este cenário de contratação de professores da EE não habilitados nos remete a uma reflexão feita por Silva *et al.* (2020), em que os autores apontam que os contratos temporários além de não garantirem estabilidade, contribuem para a perda de direitos, sendo também um forte interesse econômico por parte dos governos, pois implica em um custo menor (Silva *et al.*, 2020, p. 142), e com os não habilitados esse custo se reduz ainda mais.

Quando se trata de professores habilitados, a exigência se funde no curso de licenciatura em Educação Especial ou em Pedagogia, com complementação em cursos de aperfeiçoamento na EE, na pós-graduação em Educação Inclusiva ou no AEE. Estas concepções de formação, do AEE que foi deslocado para a Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) e a concepção da Educação Inclusiva promover a acessibilidade e incluir os grupos minoritários, seguem uma lógica que, segundo Vaz e Garcia (2016, p. 13) diante das afirmações de Mézaros (2008), é “reformista nas políticas e não contribuem para pensarmos uma educação que rompa com o capital, ao contrário permanecem dentro da mesma lógica”.

Com este escopo da formação exigida dos professores da EE, fica claro o fortalecimento da proposição política de perspectiva inclusiva na organização do trabalho dos professores do campo. Podemos dizer que se sobressai a articulação da aplicabilidade de recursos, atendendo as demandas do capital em detrimento a uma formação crítica que compreenda os processos sociais, políticos e econômicos. Sendo assim, Vaz e Garcia (2016) indicam que a proposta do AEE nas SRMs se restringe a um serviço no interior das escolas, pautado nos recursos de acessibilidade e secundarizando a apropriação do conhecimento produzido historicamente.

4.1.6 REDE PÚBLICA DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

No capítulo anterior, com a leitura dos documentos que orientam a Educação Especial (EE) da rede pública de ensino do município de Florianópolis/SC, conseguimos extrair que o trabalho dos professores da EE assume um caráter de gestão da política de EE de perspectiva inclusiva, fazendo com que estes profissionais assumam múltiplas tarefas que lhe são determinadas. Desta referida rede, elencamos, no Quadro 23, dois editais de contratação que estavam direcionados para o professor da EE, sendo eles: o nº 003/2019 para concurso público e o nº 10/2019 para processo seletivo.

Quadro 23 – Editais de contratação da rede municipal de Florianópolis/SC

Rede de ensino	Florianópolis/SC		
	Edital	Nº 003/2019	Nº 10/2019
Tipo de contrato	Concurso público		Processo seletivo
Cargo	Professor de Educação Especial -AEE		Professor de Educação Especial – AEE
Conhecimentos específicos	<p>Fundamentos e princípios da educação inclusiva e da Educação Especial; Marcos legais, políticos e educacionais da educação inclusiva e da educação especial; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; Conceito de educação especial na perspectiva da educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado – AEE e seus serviços, recursos e estratégias de acessibilidade; Tecnologia assistiva, suas modalidades e o AEE; Público da educação especial, Serviços, atividades, estratégias e produção de recursos pedagógicos e de acessibilidade do AEE; Lei no 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão); Portaria nº 122/2016 da Secretaria Municipal de Educação que estabelece as diretrizes da política de educação especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis; A Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito da Educação Básica; As identidades que configuram o processo educativo (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos).</p>	<p>Fundamentos e princípios da educação inclusiva e da Educação Especial; Marcos legais, políticos e educacionais da educação inclusiva e da educação especial; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; Conceito de educação especial na perspectiva da educação inclusiva; Atendimento Educacional Especializado – AEE e seus serviços, recursos e estratégias de acessibilidade; Tecnologia assistiva, suas modalidades e o AEE; Público da educação especial, Serviços, atividades, estratégias e produção de recursos pedagógicos e de acessibilidade do AEE; Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão); Portaria nº 122/2016 da Secretaria Municipal de Educação que estabelece as diretrizes da política de educação especial da rede municipal de ensino de Florianópolis; A Educação das Relações Étnico-Raciais no Âmbito da Educação Básica; As Identidades que configuram o Processo Educativo (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos); A transversalidade e a interdisciplinaridade no currículo da Educação Básica; Mídias, Educomunicação e Tecnologias na Educação; Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016).</p>	
Escolaridade	<p>Graduação no curso de Licenciatura em Educação Especial; ou, Graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado (Curso estruturado em currículo anterior a vigência da Resolução CNE/CP nº 1/2006); ou, Graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia, com base na Resolução CNE/CP no 1, de 15 de maio de 2006 e curso de pós-graduação em Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta)</p>	<p>Graduação no curso de Licenciatura em Educação Especial; Anteriores à Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006: Graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado; Com base na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006: Graduação nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e curso de pós-graduação em Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas. Estudante da 5ª fase em diante do curso de Licenciatura em Educação Especial.</p>	

É possível observar que os editais de contratação mencionados foram lançados no mesmo ano (2019), com o objetivo de selecionar candidatos para atuarem como professores da EE – AEE, tendo esta mesma nomenclatura nos dois editais, porém diferindo no tipo de contratação: um cargo docente temporário ou efetivo. De acordo com os documentos que orientam e organizam a EE da rede municipal de Florianópolis/SC, estes professores serão direcionados para atuarem nas salas multimeios⁹⁴.

Acerca desta nomenclatura do cargo mencionado, notamos a especificação de procura por um professor para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), legitimando o professor da EE atrelado a esse atendimento. Diante disso, nos editais de contratação da rede municipal de Florianópolis/SC, fica evidente que umas das consequências da política de EE de perspectiva inclusiva se refere ao fato de que a EE passou a ser restrita ao AEE, tendo como proposta transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos por meio do AEE (Vaz; Michels, 2017).

Vaz e Michels (2017) trazem um questionamento importante, que auxilia a refletir sobre a organização do trabalho dos professores da EE, ao indicarem que os profissionais do AEE se apresentam com características diferenciadas do professor da EE, que anteriormente ao Decreto nº 6.571/2008 e à PNEEPEI de 2008, era tratado como “professor especializado”. As autoras questionam se, de fato, tratam-se de diferentes profissionais e indagam sobre a ausência de menção ao professor de EE na documentação atual sobre a EE no país. Pois, como temos notado nos editais analisados, o professor da EE está sendo reconvertido para o professor do AEE.

Considerando este direcionamento, a exigência formativa – escolaridade, nos termos do edital nº 10/2019 – permite a contratação de um profissional em processo de formação, cursando a partir da 5ª fase em diante do curso de licenciatura em Educação Especial ou licenciatura em Pedagogia, com a necessidade de curso de aperfeiçoamento no AEE. Já o edital nº 003/2019 (concurso público), exige uma formação completa de licenciatura em EE ou em Pedagogia, deixando demarcado que é preciso um curso de pós-graduação ou horas de curso de aperfeiçoamento AEE.

É importante destacar que a exigência formativa para os professores da EE da rede municipal de Florianópolis/SC se diferencia da exigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), as quais, respectivamente, demandam licenciatura plena em Pedagogia ou em Educação Especial e qualquer licenciatura com curso de especialização na área.

⁹⁴ “Sala multimeios” trata-se de uma nomenclatura específica da rede municipal de Florianópolis/SC para indicar as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs).

Um ponto a ser destacado desta exigência de escolaridade dos professores, tanto no edital para efetivo quanto no edital de processo seletivo, é o vínculo de formação para o AEE, indicando licenciatura plena em Pedagogia com habilitação ou especialização em EE ou AEE. Esta relação da exigência formativa com o AEE se articula com a proposta de organização do trabalho dos professores da EE, pautada nos recursos e materiais de acessibilidade. De acordo com as reflexões de Garcia (2017):

[...] O trabalho do atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais relaciona-se à complementar/suplementar com “recursos de acessibilidade e pedagógicos”. A nosso ver, a justaposição das atuações de professores com formações distintas e que atuam em espaços diferentes com finalidades distintas não poder ser considerada complementar do ponto de vista pedagógico, mas expressa uma organização gerencial dos “serviços” educacionais (Garcia, 2017, p. 49).

Assim, podemos expor que a EE após 2008, com a PNEEPEI (2008) e com o Decreto nº 6.571/2008, passa a ter os olhares direcionados para o AEE. Como afirma Borowsky (2017), a atuação do profissional da área foi redesenhada, baseada agora no AEE. Com isso, podemos dizer que a organização do trabalho dos professores da EE trilha um percurso flexível, possuindo um leque de atribuições para gerenciar e desempenhar as tarefas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) com o AEE.

Neste contexto, ressaltamos que os conteúdos específicos em comum nos editais da rede municipal de Florianópolis/SC que os professores da EE – AEE precisam dominar são: legislação do AEE; portaria do município relacionada a EE; conhecimentos sobre a PNEEPEI; e recursos e estratégias de acessibilidade. É válido demarcar que, para além desses conteúdos específicos que os professores da EE – AEE de contrato temporário precisam dominar, são indicadas questões sobre transversalidade, interdisciplinaridade e aspectos de tecnologia previstos na proposta curricular de Florianópolis/SC de 2006.

Ao verificar esta diferenciação dos conteúdos específicos exigidos para o mesmo cargo, com formas de contratação divergentes, a situação torna-se inquietante no certame de estabelecer mais e investir menos, ou seja, a amplitude de conhecimentos específicos para o cargo se amplia, porém os direitos e condições de trabalho reduzem. Em relação a esse aspecto, Silva, Gomes e Motta (2020) vêm indicando “[...] que os contratos temporários são caracterizados como uma medida abusiva, por não disponibilizar um plano de carreira e, muitas vezes, não garantindo piso salarial, direito à hora-atividade, férias, décimo terceiro, entre outras” (Silva; Gomes; Motta, 2020, p. 141).

Então, pode-se dizer que, diante destas reflexões, o trabalho dos professores da EE prioriza aspectos formulados e defendidos na PNEEPEI, com uma concepção de socialização e

de acessibilidade dos estudantes da EE em detrimento do processo formativo crítico. Vaz e Garcia (2016) sinalizam que o trabalho dos professores da EE na escola regular foi deslocado e redirecionado para a SRM como adaptação dos alunos à inclusão escolar (Vaz; Garcia, 2016, p. 12). Garcia (2017), por sua vez, nos alerta que:

Para promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado é fundamentalmente necessário refletir e superar as condições desfavoráveis da organização das redes de ensino e do trabalho docente; que estejam de fato desenvolvendo uma articulação pedagógica com vistas ao processo de escolarização com apropriação do conhecimento escolar (Garcia, 2017, p. 49-50).

Portanto, o que pudemos observar nos editais de contratação de professores da EE da rede municipal de Florianópolis/SC é que a organização do trabalho destes profissionais está pautada na utilização de recursos de acessibilidade. Assim, o uso desses recursos será ensinado aos estudantes a fim de formar cidadãos que irão compor uma reserva de massa trabalhadora, a partir da qual a classe dominante direciona a produção e a reprodução da vida, determinando uma concepção de mundo e de formação humana que atenda às necessidades do capital.

4.2 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DAS REDES PÚBLICAS

Nesse item iremos apontar reflexões dos conteúdos exigidos nos editais de contratação de professores da Educação Especial (EE) em redes públicas de ensino da Região Sul do Brasil. Vários são os conteúdos em comum exigidos desses professores, mas o que fica evidente em todas as redes é uma predominância para o domínio e conhecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), bem como aspectos legais e históricos da EE. Uma sintetização dos conteúdos específicos das redes públicas é feita a seguir no Quadro 24.

Quadro 24 – Conteúdos específicos das redes públicas

Rede de ensino	Edital	Conteúdos
Paraná	Nº 12/2007	<ul style="list-style-type: none"> • A Educação Especial no Sistema Educacional Brasileiro; • A Educação Especial no contexto da inclusão social; • Natureza e função dos serviços e apoios especializados.
Curitiba/PR	Não consta	Não consta
Rio Grande do Sul	Nº 01/2013	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Especial: aspectos legais, históricos; • Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; <ul style="list-style-type: none"> • Atendimento Educacional Especializado; • O papel e a função do professor do Atendimento Educacional Especializado.
Porto Alegre/RS	Nº 117/2015	<ul style="list-style-type: none"> • A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;

Rede de ensino	Edital	Conteúdos
		<ul style="list-style-type: none"> • O atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência mental.
Santa Catarina	Nº 18/2010	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas públicas para a Educação Especial: <ul style="list-style-type: none"> • Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; • Caracterização do atendimento educacional especializado na área de deficiência mental.
	Nº 1.997/2018	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas Públicas para a Educação Especial: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; • Política de Educação Especial de Santa Catarina e Programa Pedagógico da Política de Educação Especial; • A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação; • O funcionamento do programa de atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação: <ul style="list-style-type: none"> • A escola atual e o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação; • Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação; • Altas Habilidades: revendo concepções e conceitos; <ul style="list-style-type: none"> • Resolução no 100/2016/CEE.
Florianópolis/SC	Nº 003/2019 e Nº 10/2019	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos e princípios da educação inclusiva e da Educação Especial; • Marcos legais, políticos e educacionais da educação inclusiva e da educação especial; <ul style="list-style-type: none"> • Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; • Atendimento Educacional Especializado (AEE) e seus serviços, recursos e estratégias de acessibilidade.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados de Silva (2022)

Podemos dizer que nessas redes públicas de ensino analisadas, identificamos um núcleo comum de conteúdos específicos exigidos dos professores da EE. É possível destacar que na rede pública de Porto Alegre/RS, o conteúdo específico exigido foi o que mais divergiu das outras redes, pois como a organização do atendimento aos estudantes da EE é organizada por área de deficiência em Salas de Integração de Recursos (SIR), os conhecimentos que precisam ser dominados estão vinculados a cada uma delas isoladamente.

Nesse sentido, Vaz (2021) indica que a EE na atual perspectiva reforça a característica de um serviço a ser prestado nas escolas regulares, o que aprofunda a questão assistencial, e o professor, neste contexto, é mais um recurso utilizado. Se a organização estipula que o professor siga os trilhos da política de EE de perspectiva inclusiva, o profissional deverá ter domínio acerca dessa política, sendo um agente de implementação da mesma e seguindo as concepções que estão sendo pautadas e incorporadas para a EE.

Podemos dizer que o projeto educacional do capital é implementado pelos professores, pois são eles que estão nas escolas o reproduzindo. As determinações da organização do trabalho desses profissionais são formuladas por políticas públicas a partir do aparelho do

Estado e dos aparelhos privados de hegemonia. Evangelista e Shiroma (2007) destacam que o professor é, ao mesmo tempo, um protagonista, por implementar as políticas que estão a serviço do projeto educacional do capital, e um obstáculo, pois integra uma categoria numerosa de trabalhadores que exercem algum tipo de resistência à implementação da reforma educacional (Evangelista; Shiroma, 2007).

Nesse sentido, as autoras ainda problematizam que as forças políticas que são direcionadas para os professores com estratégias de (con)formação, tanto de sua capacitação quanto de sua atuação, agregam características cada vez mais fortalecidas de uma perspectiva gerencialista, inculcando no professor a capacidade de adaptação, rapidez nas respostas e solução de problemas, flexibilidade na gestão dos problemas cotidianos e a habilidade em responder às demandas de pais, alunos e gestores. Portanto, esta perspectiva gerencialista transcende as definições de atuação dos professores, estando ela imbricada no projeto educacional, como foi possível perceber na documentação da EE analisada das redes públicas de ensino.

Sendo assim, considera-se importante refletir que a concepção da EE de perspectiva inclusiva perpassou todos os documentos, trazendo a questão da acessibilidade, a superação de barreiras, a socialização dos estudantes da EE no espaço escolar comum, que segundo Algebaile (2004):

Ainda que a perspectiva inclusiva na educação no Brasil contribua com a democratização do acesso ao sistema público de ensino e a padrões mínimos de renda, o arcabouço ideológico que a embasa reconhece o direito à educação da classe trabalhadora de forma subalterna, com vistas ao trabalho simples (Algebaile, 2004).

Será neste rol de proposições e indicações políticas que o trabalho do professor vai sendo determinado e exigido do mesmo o domínio e compreensão da política de EE de perspectiva inclusiva, a fim de manter a formação para a manutenção do sistema capitalista. Para romper com esta lógica, Mészáros (2008, p. 27) ensina que:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. [...] É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Neste viés, podemos identificar outro aspecto dos conteúdos exigidos dos professores, que prioriza uma formação dos estudantes da EE para servirem de exército de reserva para o mercado de trabalho. O conteúdo a ser destacado está atrelado ao conhecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), seu funcionamento, recursos de acessibilidade

e materiais para estudantes da EE e o papel do professor do AEE. Nota-se que o foco fica para o AEE e não mais para a EE. Como aponta Garcia (2017, p. 53), a redefinição da EE como AEE na SRM terá atuação orientada com base em recursos de acessibilidade e pedagógicos.

4.3 ANÁLISE DA EXIGÊNCIA FORMATIVA RELACIONADA À ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste subitem, nos propomos a apresentar reflexões acerca da exigência formativa em relação ao nível de escolaridade que os editais dos concursos e processos seletivos das redes públicas de ensino da Região Sul do Brasil estão indicando. Com a leitura atenta dos editais de contratação, observa-se que a formação sobre a escolaridade exigida para atuar com os estudantes da Educação Especial (EE) seguirá a orientação com base nos recursos de acessibilidade. Nos editais analisados, nota-se que, majoritariamente, exige-se formação em qualquer licenciatura, sendo necessária uma formação continuada em pós-graduação, habilitação ou horas de curso de aperfeiçoamento determinadas pelas redes em EE e/ou Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Quadro 25 – Exigência formativa relacionada à escolaridade

Rede de ensino	Edital	Escolaridade
Paraná	Nº 12/2007	Licenciatura Plena e Curso de Formação de Professores para Educação Especial na modalidade de Estudos Adicionais; ou - Licenciatura Plena e Curso de Especialização de Professores para o Ensino Especial, em nível médio, ofertado pelo CETEPAR, autorizado por Resolução Secretarial, com carga horária mínima de 360 horas; ou - Licenciatura Plena e Curso de Formação de Professores para Educação Especial na modalidade Normal, em nível Médio; ou - Licenciatura Plena com habilitação em Educação Especial; ou - Licenciatura Plena e Curso de Pós Graduação em Educação Especial; ou - Licenciatura Plena e Curso de Pós-graduação em Educação Física Adaptada.
Curitiba/PR	Não consta	Não consta
Rio Grande do Sul	Nº 01/2013	5.2. Educação Especial - Educação Especial: Licenciatura Plena com Pós-Graduação em Educação Especial com carga horária mínima de 360 horas ou Curso Normal de Nível Médio com Pós-Graduação em Educação Especial com carga horária mínima de 360 horas ou Licenciatura Plena em Educação Especial.

Rede de ensino	Edital	Escolaridade
Porto Alegre	Nº 117/2015	<p>HABILITAÇÃO EM DEFICIÊNCIA MENTAL: Licenciatura Plena em Pedagogia Educação Especial/Deficiência Mental ou Intelectual, ou Licenciatura Plena em Educação Especial/Deficiência Mental ou Intelectual, ou Licenciatura Plena em Pedagogia com curso de especialização (pós-graduação) ou capacitação em Educação Especial ou Educação Inclusiva com, no mínimo, 360 horas;</p> <p>HABILITAÇÃO EM DEFICIÊNCIA VISUAL: Qualquer Licenciatura Plena com curso de Especialização em Deficiência Visual com, no mínimo, 360 horas, ou Qualquer Licenciatura Plena com curso de capacitação na área da deficiência visual de, no mínimo, 300 horas.</p> <p>HABILITAÇÃO EDUCAÇÃO DE SURDOS: Licenciatura Plena em Educação Especial/Deficientes da Audiocomunicação, ou Licenciatura Plena em Pedagogia/Deficiência da Audiocomunicação, ou Licenciatura Plena em Pedagogia/Deficiência Auditiva, ou Licenciatura Plena em Pedagogia com curso de Capacitação em Educação de Surdos com no mínimo 360 horas, ou Licenciatura Plena em Pedagogia com curso de Especialização em Educação de Surdos (Deficiência Auditiva) com no mínimo 300 horas, ou Magistério com curso de Capacitação em Educação de Surdos (Deficiência Auditiva) de no mínimo 300 horas.</p>
	Nº 18/2010	<p>Habilitado - Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - Educação Especial, com habilitação em Deficiência Mental; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial, com habilitação em Deficiência Mental; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com Certidão de frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial.</p> <p>Não Habilitado - Certidão de frequência a partir da 1ª fase em Curso Superior de Licenciatura Plena em Pedagogia ou Licenciatura em Educação Especial com Certificado de Curso de Formação Continuada na área da Deficiência Mental, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas; ou Certificado de Curso de Ensino Médio - Magistério Séries Iniciais do Ensino Fundamental com Certificado de Curso de Formação Continuada na área da Deficiência Mental, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas.</p>
Santa Catarina	Nº 1.997/2018	<p>Habilitado: Diploma e Histórico Escolar de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Especial; ou Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Educação Especial; ou Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Curso Complementação Pedagógica em Educação Especial apostilado ao diploma; ou Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Pós-Graduação Lato ou Stricto Sensu em Educação Especial; ou Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Pós-Graduação em Educação Inclusiva; ou Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Pós- Graduação em Atendimento Educacional Especializado; ou Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia; ou Curso Normal Superior com Curso de Complementação Pedagógica em Educação Especial apostilado ao diploma; ou Curso Normal Superior com Pós- Graduação em Educação Especial; ou Curso Normal Superior com Pós-Graduação em Educação Inclusiva; ou Curso Normal Superior com Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado.</p> <p>Não Habilitado: Certidão de frequência a partir da 5ª fase do Curso de Licenciatura em Educação Especial; ou Certidão de Frequência a partir da 5ª fase do Curso de Licenciatura em Pedagogia.</p>

Rede de ensino	Edital	Escolaridade
Florianópolis/SC	Nº 003/2019	Graduação no curso de Licenciatura em Educação Especial; ou, Graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado (Curso estruturado em currículo anterior a vigência da Resolução CNE/CP no 1/2006); ou, Graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia, com base na Resolução CNE/CP no 1, de 15 de maio de 2006 e curso de pós-graduação em Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta).
	Nº 10/2019	Graduação no curso de Licenciatura em Educação Especial; Anteriores à Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006: Graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado; Com base na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006: Graduação nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e curso de pós-graduação em Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas. Estudante da 5ª fase em diante do curso de Licenciatura em Educação Especial.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados de Silva (2022)

É válido indicar que, em alguns editais de processo seletivo, o profissional poderá estar em formação, cursando a 1ª ou 5ª fase do curso de licenciatura em Pedagogia ou em EE. Percebe-se que a preocupação não está no processo formativo complexo, mas na implantação da política e na utilização de recursos e acessibilidade para tal. A dinâmica adotada pelas redes públicas de ensino analisadas indica a contratação de profissionais em processo formativo e até mesmo com formação em outra área, exigindo-se uma formação continuada na área da EE ou no AEE. Assim, nota a conjuntura de um campo bastante movediço de escolaridade exigida do professor que atua nas redes públicas de ensino no Sul do Brasil.

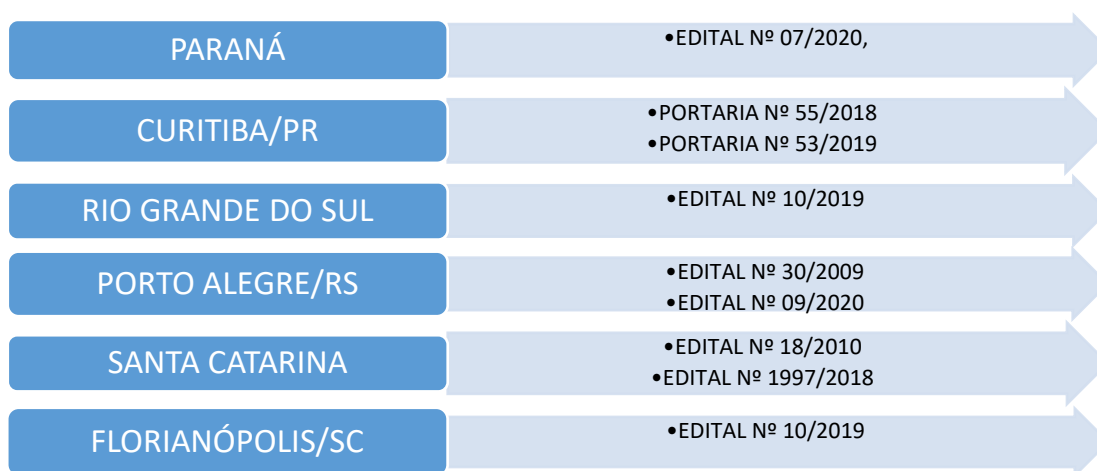
Como já apontado por Michels (2017, p. 52), a Resolução CNE/CEB 2/2001 prevê que a formação dos professores da EE pode ocorrer como formação continuada, abrindo a possibilidade para as redes exigirem formação em qualquer licenciatura e, como complemento, a realização de formação continuada, mas sem definição de carga horária.

A rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS exige formação nas deficiências específicas, pois como já indicado, essa rede organiza o AEE por deficiência, nas Salas de Integração e Recursos (SIRs), em uma proposta de formação que limita o aprendizado em questões práticas da vida cotidiana. Não estamos indicando que a práxis cotidiana não tenha relevância, pelo contrário, ela é o ponto de partida do processo de aquisição do conhecimento científico. Porém, nesse modelo de AEE organizado por deficiência, percebemos que a prática da vida cotidiana se torna prioritária, e não o processo de ensino – aprendizagem de saberes científicos.

4.4 O TRABALHO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A TENDÊNCIA DE CONTRATOS TEMPORÁRIOS APÓS 2018

No presente subtópico, iremos destacar algumas reflexões acerca da temporalidade dos editais de contratação de professores da Educação Especial (EE) de caráter temporário das redes públicas de ensino da Região Sul do Brasil. Foi possível observar que, a partir de 2018, há uma tendência de processos seletivos em todas as redes públicas de ensino sob as quais nos debruçamos. Como podemos notar no organograma representado na Figura 5:

Figura 5 – Organograma da temporalidade dos editais de processo seletivo



Fonte: elaborada pela autora com base nos dados de Silva (2022)

Ao observarmos os editais de contratação das redes estaduais e municipais de ensino da região Sul do Brasil, colocamos em destaque sete editais de processo seletivo entre o período de 2018 a 2020, e mais dois editais não compreendidos nesse período, sendo de 2009 e 2010.

É válido mencionar a tendência das contratações temporárias no período de 2018 a 2020 que, a nosso ver, traz implicações dos determinantes políticos e econômicos que vinham sendo enraizados pela composição que estava no poder, favorecendo uma perspectiva de privatização do serviço público, precarizando o trabalho do professor em aspectos de valorização desse profissional na carreira, em condições de trabalho, na falta de estabilidade, entre outros elementos.

Com as políticas conservadoras que foram sendo efetivadas a partir de 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a assunção da presidência da república por Michel Temer, seguindo para a governança do ex-presidente Jair Bolsonaro. Neste movimento, temos em nível nacional a redução dos contratos efetivos e processos seletivos mais fluidos, sendo

essa uma tendência que não atinge apenas a EE, mas sim ao regime jurídico do serviço público, que sofreu fortes ataques durante o período dos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro.

Uma expressão desses ataques foi a proposta de Reforma Administrativa proposta por Bolsonaro, que se consolida por meio da PEC 32/2020, uma emenda à constituição que tem por discurso “alterar dispositivos sobre servidores e empregados públicos e modifica a organização da administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios”⁹⁵.

A partir desta conjuntura, foi se consolidando uma lógica empresarial em que a flexibilização do trabalho docente expropria o processo formativo e a garantia de direitos trabalhistas, instaurando-se na forma de contratação desses docentes. Silva, Gomes e Motta (2020) tratam que esse processo corrói a carreira docente, enfraquecendo a capacidade política e coletiva dos professores, promovendo sua desqualificação com vistas a sua requalificação dentro da lógica empresarial, ou seja, é uma atuação que atenda às demandas do capital em detrimento do processo formativo crítico (Silva; Gomes; Motta, 2020, p. 137).

Para além disso, o professor temporário não tem garantia de direitos trabalhistas, nem ao menos a segurança de seu contrato, a cada ano seguindo um novo curso em sua vida por busca de vagas com contratos que tenham a possibilidade de atuar, correndo o risco de sua contratação ser rescindida a qualquer momento.

Este processo de contratação temporária de professores é fruto da flexibilização do trabalho no setor público. Como bem sinaliza Venco (2019), esses profissionais são desprovidos de direitos que os professores estatutários possuem. A autora ainda chama atenção para os contratos temporários, fazendo a correlação com a situação dos motoristas de aplicativo (nominalmente da empresa Uber), indicando a “uberização” do trabalho docente, na qual esses professores contratados de forma temporária são desprovidos de direitos vinculados ao trabalho, sem qualificação específica para o exercício da ocupação e atendendo às demandas do trabalho prescrito (Venco, 2019).

Com isso, Seki *et al.* (2017), nos ajudam a refletir que os professores temporários são privados da possibilidade de planejar em longo prazo suas relações didático-pedagógicas, alheados da escolha de recursos e materiais, ou mesmo de planejamento, e além disso precisam descobrir, a cada fim de contrato, como irão continuar ganhando a vida. Portanto, a tragédia

⁹⁵ BRASIL. Ralph Machado. Câmara dos Deputados. **PEC muda regras para futuros servidores e altera organização da administração pública. Agência Câmara de Notícias.** [Brasília]. 04 set. 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/690350-pec-muda-regras-para-futuros-servidores-e-altera-organizacao-da-administracao-publica/>. Acesso em: 28 out. 2023.

não é nova ou passageira, mas uma característica da estrutura educacional brasileira (Seki *et al.*, 2017).

Esta tendência de contratações temporárias vai na contramão da Meta 18 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que discorre em relação à carreira docente, indicando:

[...] assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 2014).

Entretanto, é perceptível que esta meta, no certame do período de 2016 a 2022, foi se distanciando de seu objetivo final e materializando um constante e intenso ritmo de contratações temporárias, sendo estas utilizadas como mecanismo permanente. Podemos salientar que neste momento histórico e político as privatizações e o enxugamento com os gastos públicos estavam borbulhando. Silva, Gomes e Motta (2020) nos alertam que esses contratos temporários se apresentam como uma alternativa mais econômica do que a elaboração de concursos públicos para ingresso de professores efetivos (Silva; Gomes; Motta, 2020, p. 143).

Portanto, podemos sinalizar que uma das categorias mais numerosas do serviço público é a dos professores, e isso revela a predominância de processo seletivo para a contratação de professores, manifestando a intenção de reduzir custos diante de medidas gerencialistas, reduzindo diversos cargos a uma única ocupação de caráter polivalente e genérico (Barbosa *et al.*, 2022, p. 15). Esta proposta amplia a relação com a privatização não incluindo estes profissionais no plano de carreira das redes, possibilitando o repasse de recursos públicos para setores “não estatais”⁹⁶, firmando a base neoliberal dos governos conservadores que se mantiveram no poder entre os anos de 2016 a 2022.

4.5 A ORGANIZAÇÃO GERENCIAL (PRIVATIZAÇÃO/PRECARIZAÇÃO) DO TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INFLUÊNCIA DA VERTENTE MÉDICO-PEDAGÓGICA

Neste subitem, discutiremos as categorias de análise que emergiram de nossas reflexões acerca da organização do trabalho dos professores da Educação Especial (EE) das redes

⁹⁶ Em relação ao termo “não estatal”, nos debruçamos nas contribuições de Macedo e Lamosa (2015) trazendo que este é o espaço da democracia participativa direta, que possui a ideia da implementação de novas formas de representação social, na qual os cidadãos devem estar dispostos a pressionar e contribuir para as transformações necessárias. Nos limites desta sociedade, a ideia de democracia se limita a outra noção, a de “empoderamento”, que significa não apenas a participação individual de cada cidadão, mas sobretudo das Organizações Não Governamentais (ONGs) e dos empresários (Macedo; Lamosa, 2015, p. 363).

públicas de ensino do Sul no Brasil. Tais categorias se fundamentam no *gerencialismo*, que vai determinar a forma de ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a *vertente médico-pedagógica*, perspectiva que enfatiza a especificidade pautada no diagnóstico.

Com o movimento que observamos nos documentos representativos da política de EE de perspectiva inclusiva, foi possível identificar que esta modalidade de ensino passou por uma redefinição que a direciona para o AEE, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) com ação orientada pelos recursos de acessibilidade e pedagógicos (Garcia, 2017, p. 53).

Como consta no art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001, a Educação Especial

[...] é um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure *recursos e serviços educacionais especiais*, 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, 2001).

Diante desta definição, podemos destacar a relação com a exigência formativa que encontramos nas análises das redes públicas de ensino da região Sul no Brasil. Compreendendo a exigência formativa em sua totalidade, percebemos que a organização do trabalho dos professores da EE nestas redes públicas possui uma demanda da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Referente a esta demanda, pode-se dizer que ocorre uma implementação nas redes públicas de ensino, sendo reformulada e mantendo questões estruturais, por exemplo a oferta de AEE nas SRMs, apresentando peculiaridades das próprias redes.

No entanto, em termos da exigência formativa dos professores da EE, são as redes públicas que dão o detalhamento de como se desenvolve a docência para esta modalidade. Foi possível traçar um núcleo comum dessa exigência nas redes estudadas nesta pesquisa, que são: a compreensão da PNEEPEI e do AEE, redefinindo a EE.

Entretanto, essa forma de organizar o trabalho dos professores da EE está pautada por uma lógica gerencialista, fazendo com que esses profissionais se responsabilizem por gerir aspectos da PNEEPEI por meio da oferta de um serviço, que, como destacamos, precisa implementar e liderar estratégias de flexibilização, de adaptação curricular, de procedimentos didáticos pedagógicos e de práticas alternativas. Como mencionam Macedo e Lamosa (2015), a reorganização das estratégias educacionais com base no modelo gerencial de controlar os

resultados está sendo legitimada na esfera pública sob o pressuposto da eficiência empresarial (Macedo; Lamosa, 2015).

Neste contexto, o AEE que é ofertado como um serviço aos estudantes com deficiência pode ser considerado seletivo, no sentido de ter uma abordagem pautada nos recursos de acessibilidade, focalizado na patologia biológica dos estudantes e com ênfase nas necessidades individuais, em detrimento ao processo de escolarização, projetando metas flexíveis de aprendizagens para estes estudantes.

Como enfatiza Januzzi (2012): “a escola tem papel importante e mesmo com condições adversas do contexto econômico-político-ideológico tem função específica, que exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber de todos os cidadãos” (Januzzi, 2012, p. 160).

Observamos nos documentos que organizam a EE das redes públicas de ensino da Região Sul no Brasil, que o serviço do AEE pode ser ofertado por instituições privadas filantrópicas, materializando as parcerias público-privadas. Esta parceria, segundo Macedo e Lamosa (2015), é a implantação de um modelo gerencial focado nos resultados, que, de acordo com os formuladores desta ideologia, fundamenta-se no “estabelecimento de metas e instrumentos de controle sobre o trabalho escolar” (Macedo; Lamosa, 2015, p. 370).

O gerencialismo na Educação, dessa forma, aponta para uma lógica empresarial transposta para o espaço público, com a escola passando a ser voltada à eficiência, produzindo um serviço a ser medido e avaliado, em que o empresariado tem participação ativa na definição e execução das políticas públicas (Godinho; Lima, 2022).

Nessa direção, os professores da EE estão submetidos a organizarem o seu trabalho diante dos recursos de acessibilidades com ênfase nas especificidades do diagnóstico clínico dos estudantes, instrumentalizando seu trabalho e flexibilizando a aprendizagem de acordo com as necessidades dos alunos. Essa vertente médico-pedagógica (Januzzi, 2004) ainda se encontra enraizada e fortemente alicerçada no AEE, seguindo os pressupostos do tecnicismo. Esta proposta fica claramente demarcada em todas as redes de ensino que analisamos nesta pesquisa.

Podemos ressaltar que as pesquisas de Neta (2013), Milanese e Cia (2017), Pertile e Rossetto (2015), Silva (2017), Vaz (2013) e Ferreira (2011) apontaram que o trabalho dos professores da EE está organizado mediante a vertente médico-pedagógica. Sustentam, ademais, que o foco do AEE proposto para ser realizado na SRM está no desenvolvimento de atividades individuais, por meio da utilização de recursos pedagógicos adaptados, com métodos e técnicas diferenciadas, a fim de proporcionar a acessibilidade. Percebemos que Pertile e Rossetto (2015), Vaz (2013) e Ferreira (2011) se posicionaram contrariamente a esta

organização restritiva do trabalho dos professores da EE, o qual não possibilita o processo de escolarização dos alunos.

Em virtude do exposto, ao nosso ver, os documentos que organizam a EE das redes públicas de ensino no Sul do Brasil indicam uma estrutura pautada na vertente médico-pedagógica. Essa vertente, como nos ensina Januzzi (2012), visa

[...] partir das *deficiências em si mesmas, do que diferia do normal, do que “faltava”*, visando proporcionar-lhes condições para suprir sua subsistência, desde o desenvolvimento de habilidades simples, necessárias ao convívio social, até a sistematização de algum conhecimento para a inserção no trabalho (Januzzi, 2012, p. 115).

Portanto, podemos ressaltar que essa vertente vem determinando a organização do trabalho dos professores da EE. Por fim, como menciona Silva (2022), há uma demanda pela defesa da individualização do currículo, para que o estudante acesse as aprendizagens de acordo com suas capacidades e aptidões, destituindo dos estudantes com deficiência o conhecimento objetivo, científico, organizado no formato escolar.

4.6 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E DO TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Diante das análises dos editais de contratação das redes públicas de ensino da Região Sul no Brasil e dos documentos que organizam a Educação Especial (EE) dessas redes, é necessário ressaltar a tendência de contratação temporária para os professores desta modalidade de ensino.

Podemos indicar que esta tendência percebida nos editais permite sintetizar que há uma descontinuidade de contratações efetivas, levando a entender que quanto mais recente os editais, mais presentes os processos seletivos de contrato temporário. Outro aspecto a ser destacado é sobre os contratos temporários a serem utilizados pelas Organizações Não Governamentais (ONGs) que prestam serviços de EE para os municípios, em um movimento de retroalimentação.

As redes públicas de ensino, neste período (2016 a 2022) crucial de reformas e desmantelamento do serviço público, como bem destacam Silva, Gomes e Motta (2020), têm evitado abrir concursos públicos, tendenciando para as contratações temporárias. Essas formas de contrato apresentam cenários de desvalorização e desqualificação do trabalho docente, legitimando a subsunção da Educação ao empresariado e criando condições para o processo de

mercantilização e de mercadorização da Educação na esfera pública (Silva; Gomes; Motta, 2020, p. 139).

Evidenciamos como hipótese que o trabalho docente, com contratos temporários, apontará para a privatização juntamente com a precarização, pois o serviço público que vem sendo ameaçado por diversos ataques diante de contrarreformas, historicamente almeja afirmar a estabilidade e os direitos trabalhistas mais ampliados. Como indicamos no subitem anterior, há uma tendência a estas contratações temporárias com o novo bloco que constitui o poder no período de 2016 a 2022.

De acordo com as reflexões de Macedo e Lamosa (2015), apoiados nas ideias de Antunes (2005), os desdobramentos das reformas vêm ocorrendo por meio da

[...] racionalização e da flexibilização do trabalho; da instituição do contrato temporário de trabalho, da terceirização e do trabalho voluntário; da desregulamentação de direitos dos servidores públicos; das parcerias entre o setor público e privado na implementação de serviços públicos (Antunes, 2005 *apud* Macedo; Lamosa, 2015, p. 368).

No entanto, esta conjuntura vem da implementação de uma organização gerencial do serviço público, por exemplo, por meio de parceria público-privada. Em seus termos, esta organização institui reduções de despesas sem reduzir o serviço prestado, instaurando o controle do trabalho e indicando metas a serem atingidas com eficiência – conceito este utilizado no ramo empresarial, direcionando o trabalho com foco em resultados.

Apontamos como necessário realizar uma busca rápida de trabalhos acadêmicos em relação a esta tendência dos processos seletivos que notamos nos editais analisados. Com o intuito de compreender a relação dos contratos temporários e sua precarização, realizamos a busca por meio da ferramenta *Google Acadêmico*, utilizando o termo “professor temporário”, e identificamos que há uma produção existente referente a esta discussão.

Nas três primeiras páginas de busca, encontramos 30 trabalhos, sendo que 15 pesquisas não tratam sobre o professor temporário em seu objeto, apontando apenas para alguns dados estatísticos sobre o mesmo. Já nas outras 15 produções, o professor temporário aparece no título ou no foco de análise. Diante desta produção existente, foi possível perceber que as reflexões acerca do professor temporário estão articuladas e correlacionadas com a precarização do trabalho docente, sendo essa precarização identificada segundo Santos (2016) pelas transformações na concepção do Estado brasileiro, impostas pelo capitalismo contemporâneo por meio de uma lógica gerencial e distanciada dos preceitos de uma coesão social (Santos, 2016).

Diante desta tendência educacional, Venco (2019) contribui com reflexões acerca da contratação temporária de professores, apontando que esta é fruto da flexibilização das relações de trabalho no setor público educacional. A autora constata a presença da precariedade com a “temporariedade no trabalho, a jornada de tempo parcial, o trabalho desprotegido de direitos e o conjunto de outras formas que sugerem a vulnerabilidade dos contratos e conduzem a uma precarização das condições de vida, dada a instabilidade no emprego” (Venco, 2019, p. 3).

Esta flexibilização das relações de trabalho emergiu das práticas sociais, estando coadunadas às práticas empresariais, como nos alerta Venco (2020): “foi no governo de FHC juntamente com Bresser Pereira que as políticas neoliberais são alavancas para desenvolver no país”⁹⁷, se consolidando a nova gestão pública, com vistas para o estado gerencial e possibilitando a forte entrada do setor privado com a tendência da privatização do setor público. Assim, o “Estado segue confortável e contribui para fragilizar a capacidade de alteração do quadro geral de precariedade e degradação das condições de trabalho que levam a uma anulação da qualidade da educação” (Venco, 2019, p. 14).

Para a EE, os contratos temporários permitem que os professores possam atuar não apenas nas redes públicas de ensino, mas também nas instituições privadas filantrópicas, reforçando o mecanismo dos convênios, fortalecendo cada vez mais a relação público-privado, não só do professor, mas também da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que são repassadas para essas instituições que privatizam este espaço, como apontamos nas análises dos documentos de redes públicas de ensino do Sul no Brasil.

4.7 SÍNTESE DAS ANÁLISES DESENVOLVIDAS

Neste capítulo, tivemos a intenção de apresentar as análises dos editais de contratação dos professores da Educação Especial (EE) em seis redes públicas de ensino do Sul do Brasil. Os eixos que mobilizaram nossas análises foram: a exigência formativa no que diz respeito à escolaridade, o tipo de contratação e os conhecimentos específicos que são exigidos dos professores da EE.

Nos documentos políticos da área, percebemos que a EE é destinada à acessibilidade dos estudantes, mediante os recursos e adaptações dos mesmos para a vida cotidiana. Sendo assim, é exigido do professor que apenas direcione essa utilização dos recursos, sem um

⁹⁷ SELMA Venco | Uberização do trabalho docente e precarização da educação | Prelúdio #5. Intérpretes: Selma Venco, Camilla Ferreira, Thiago Zandoná. [S.I]: Universidade À Esquerda, 2020. 1 vídeo (86 min.), Digital, son., color. Série Prelúdio. Coprodução da Escola de Formação Política da Classe Trabalhadora Vânia Bambirra. Disponível em: <https://youtu.be/PX-34c1D5CY>. Acesso em: 28 out. 2023.

processo formativo complexo, em “uma articulação pedagógica com vistas ao processo de escolarização” (Garcia, 2017, p. 50).

Macedo e Lamosa (2015) trazem uma ideia que complementa a reflexão de Garcia (2017) apontando que o deslocamento da categoria “trabalho docente” para a “atividade docente”, ou simplesmente para “tarefa docente”, vai, ao longo do tempo, tornando esses trabalhadores meros executores de tarefas (Macedo; Lamosa, 2015, p. 374).

Portanto, com a análise dos editais, foi possível perceber que o trabalho dos professores da EE possui um núcleo comum pautado por uma perspectiva inclusiva, percebida por recursos de acessibilidade em detrimento dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade. Cada rede de ensino se manifesta por meio de decretos, portarias, diretrizes etc., de acordo com os convênios, parcerias e concepções, que vão além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Como ressalta Garcia (2017), o setor privado é também formulador ideológico e programático de uma pedagogia do capital para a educação escolar pública brasileira.

Sendo assim, por meio dos dados apresentados, foi possível perceber a desimportância do professor da EE nos aspectos que dizem respeito a sua função de contribuir com o processo de escolarização dos estudantes da EE. Porém, estes profissionais são os responsáveis por operar as políticas de EE de perspectiva inclusiva, contribuindo com a ideologia da inclusão social que forma cada um de acordo com suas capacidades, com aquilo que o estudante é capaz de fazer, mas não conforme as necessidades individuais e coletivas, pautada numa formação crítica e complexa do desenvolvimento humano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o trabalho dos professores da Educação Especial (EE) em redes públicas da Região Sul do Brasil. Nosso objetivo foi compreender a organização do trabalho dos professores da EE em seis redes públicas de ensino da Região Sul. Para tanto, verificamos as demandas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) para o trabalho dos professores desta modalidade, caracterizando as redes públicas estudadas a fim de identificar a oferta da EE, conhecendo e analisando a exigência formativa dos professores desta modalidade de ensino.

Ao longo desta dissertação, desenvolvemos uma reflexão diante de nossa questão central, que foi perceber qual a proposta política para a organização do trabalho dos professores da EE que atuam em redes públicas de ensino da Região Sul no Brasil. Para tanto, retomamos dois marcos históricos importantes para a EE: definimos o primeiro como a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), momento de constituição da EE como política pública, e o segundo como o processo de municipalização da Educação Básica, que tem um ponto alto de desenvolvimento a partir da década de 1990. Esta retomada foi importante para compreendermos como a EE foi se consolidando como uma modalidade, com professores desse campo atuando em redes públicas de ensino.

Com esta retomada, constatamos que o jogo de forças alavancado na EE para se estabelecer como política pública tem em sua gênese a vinculação fortemente demarcada na parceria público-privada. Consideramos, a partir de nossas análises, que a proposta para a EE se organiza de acordo com preceitos de uma política de matriz neoliberal, com princípios na privatização da Educação e com menor atuação do Estado. Sendo assim, destacamos a presença do novo modelo de gestão da administração pública – o gerencialismo, que tem por fundamento organizar a escola a partir das exigências do modo de produção capitalista.

Nesse sentido, elucidamos a presença do empresariamento de face filantrópica como ponto que costurou nossas reflexões do início ao fim desta dissertação. Segundo Lima e Pertele (2021), esta lógica mercadológica da Educação atribui o esvaziamento das responsabilidades do Estado, assumindo a gestão privada, no sentido de criar e executar projetos públicos educacionais por dentro das escolas e dos sistemas de ensino, interferindo na gestão escolar, na definição dos objetivos educacionais, na organização curricular, na formação docente, entre outros (Lima; Pertele, 2021).

Em nossas análises, estes determinantes permearam a organização da EE, que mesmo com sua institucionalização como política pública, tendo a sua organização em escolas públicas,

percebemos que ainda há possibilidade de oferta em instituições privadas. Garcia (2017) afirma que a organização da EE permanece em espaços públicos, com a gestão também sendo realizada pelo setor privado, “levando a pensar que o que houve de fato foi uma ampliação da privatização, da educação especial que se dá, agora, nas instituições privado-assistenciais e nas escolas públicas regulares das redes de ensino” (Garcia, 2017, p. 58).

Devido a interferência do setor privado na EE, buscamos analisar como esta modalidade de ensino estava sendo proposta. Para isso, apontamos três gerações das políticas da EE na perspectiva inclusiva: a 1ª geração, que ficou concentrada no Governo FHC, demarcada pela inserção gradual dos sujeitos à escolaridade e por um leque diversificado de serviços que atendessem os estudantes com deficiência; a 2ª geração, compreendida entre os dois mandatos do presidente Lula e da presidenta Dilma, com a inserção compulsória dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (AHSD); e por fim, a 3ª geração, entendida nos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro e demarcada por tentativas conservadoras de privatizações e parcerias com o empresariado (Michels; Garcia, 2021).

Com base nesses pressupostos, sintetizamos alguns questionamentos que direcionaram este estudo: quais desdobramentos da organização da EE das redes públicas de ensino da Região o Sul do Brasil? Como se dá a oferta de serviços da EE nas redes públicas de ensino? Quais as demandas do trabalho dos professores da EE nas redes públicas de ensino? Qual a exigência formativa, considerando o nível de escolaridade e os conteúdos específicos, dos professores da EE para atuarem nas redes públicas de ensino?

Considerando esses questionamentos, nos propomos a pensar o objeto dessa pesquisa numa totalidade dialética, expressando os fenômenos sociais em movimento, em uma relação dos elementos que constituem e determinam “a forma de produção e reprodução da vida material” (Iasi, 2019, p. 6). Como nos ensina Iasi (2019):

[...] Cada época, na sua forma material de produção da vida, na sua forma com que os seres humanos se relacionam para produzir essa vida, se dão em certas condições, que se expressam numa forma de pensar o mundo, numa consciência social que predomina numa certa época. É necessário compreender a base da sociedade, que é a economia, então, as relações sociais, as relações políticas, todos os elementos supra estruturais que daí derivam, como arte, o pensamento científico, a filosofia, a política, a religião, articulam-se numa totalidade determinada materialmente (Iasi, 2019, p. 13).

Desta forma, se faz necessário “compreender essa totalidade social, econômica, determinada por uma certa produção material da vida” (Iasi, 2019, p. 13), entendendo as contradições que são estabelecidas na realidade. Assim, buscamos nossas inquietações em

relação ao trabalho dos professores da EE de redes públicas da Região Sul no Brasil, nas propostas políticas nacionais, estaduais e municipais que influenciaram as políticas que determinam o trabalho dos professores dessa modalidade.

No desenvolvimento da pesquisa, identificamos que, nos últimos seis anos, a PNEEPEI (2008) esteve ameaçada, com propostas de “atualização” e reformulação da mesma. Porém, ao olharmos para as seis redes públicas de ensino da Região Sul no Brasil analisadas, percebemos que elas estão desenvolvendo esta política de perspectiva inclusiva de diferentes formas, sendo possível identificar a ameaça por dentro.

Dessa maneira, evidenciamos que a proposta da PNEEPEI (2008) foi combatendo algumas questões relativas a esta modalidade de ensino, tais como: o ingresso compulsório de todos na mesma escola, na classe comum, com um único modelo de atendimento – o AEE realizado no contraturno, prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Entretanto, observamos que esta proposta foi se diluindo e, conseqüentemente, alastrando o persistente pensamento político conservador. À medida em que se percebe que o modelo que estava sendo implantado não atendia a todos, um conservadorismo persistente se fortalece enquanto estrutura de organização da EE. É fato que o documento da PNEEPEI (2008) possui brechas em relação à algumas questões da organização da EE, retrocedendo a modelos anteriores – a educação segregada, a qual figurou por muito tempo como um sistema paralelo para as pessoas com deficiência (Lehmkuhl, 2011).

A Diretriz Nacional para a Educação Especial na Educação Básica (2001), que propõe um sistema educacional inclusivo, serviu para tirar a Educação Especial das instituições privadas de face filantrópica, colocando-a nas escolas regulares, ofertando o AEE nas SRMs. Entretanto, com a leitura dos documentos das redes públicas de ensino da Região Sul do Brasil que tivemos acesso, principalmente os mais recentes, é possível afirmar que este sistema paralelo não desapareceu, visto que ele não constituiu a exclusão das estruturas segregadas.

Sendo assim, as ameaças que a PNEEPEI (2008) veio sofrendo desde a mudança do bloco político no poder de 2016 em diante, que pautavam reformulações e atualizações, não foi projetada e desenvolvida apenas pelos governos destes seis últimos anos – Michel Temer (MDB) e Jair Bolsonaro (PL). As bases estruturais das redes públicas de ensino foram deixando um solo fértil para que futuras propostas de atualizações e reorganização da EE fossem implantadas. Como trouxemos nas análises, a Região Sul do Brasil é percebida como conservadora, seguindo preceitos liberais, como bem expressa o resultado das últimas eleições.

Com a posse do presidente Lula em 2023, a ameaça à PNEEPEI pode estar refreada com a revogação do Decreto 10.502/2020. No entanto, com as análises das seis redes públicas da

Região Sul do Brasil, percebemos que os ataques a uma política de reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, que reverberou no período dos governos de Temer e de Bolsonaro, está na capilaridade das redes. Demonstramos, com este estudo, que o decreto proposto no Governo do Bolsonaro não necessitou ser implementado para que as redes públicas de ensino se organizassem em torno de seus preceitos, o que denota a permanência de valores e princípios conservadores neste setor.

Importa destacar que as diferentes formas de organização das redes públicas de ensino são possíveis devido as não alterações estruturais necessárias na própria ossatura para que, de fato, a política da EE de perspectiva inclusiva seja estatal. Portanto, são políticas desenvolvidas dentro de uma matriz neoliberal, com eixo do gerencialismo. Isso se deu pelo fato da reorganização do aparelho do Estado no Brasil, definindo a Educação como serviço, podendo ela ser terceirizada para os aparelhos privados de hegemonia e não tratada como um direito.

Diante desse contexto, esta política da EE não se consolidou como estatal, devido a não alteração do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mantendo a indicação do AEE ser ofertado “preferencialmente” nas redes regulares de ensino. Nesse sentido, abrem-se as possibilidades para as instituições privadas o ofertarem, efetivando as parcerias público-privadas, servindo de lastro para o proposto no Plano Nacional de Educação 2014-2024, que reitera os conveniamentos com a face filantrópica para ofertar a EE.

Nossas análises tiveram um direcionamento para apresentarmos como se constitui o trabalho dos professores da EE em redes públicas de ensino da Região Sul no Brasil. Para tanto, dividimos as discussões em quatro capítulos.

Na introdução, apresentamos nosso objeto de pesquisa: o trabalho dos professores da EE nas redes públicas da Região Sul do Brasil, sendo explicitados os objetivos gerais e específicos de pesquisa e, por fim, os procedimentos teórico-metodológicos que utilizamos para desenvolver nossas análises, que foram: análise documental, o balanço de produção acadêmica e o levantamento bibliográfico sistemático. As discussões que permearam as análises foram a partir de nossa inquietação com os desdobramentos da organização da EE das redes públicas de ensino da Região o Sul no Brasil.

Assim, realizamos uma retomada da constituição da EE como política pública, trazendo aspectos da organização do trabalho dos professores da EE. Percebemos que a atuação desses professores se formalizou após o processo de consolidação política desta modalidade de ensino.

Pudemos verificar que, desde a constituição da EE, a face privada filantrópica fica presente, possibilitando as parcerias público-privadas. Sendo assim, essas parcerias são fortemente demarcadas por interesses nos investimentos do fundo público, diante de lutas e

disputas para ofertar a EE. Esta interferência do setor privado adentrou as três gerações das políticas de perspectiva inclusiva na EE.

Embora as três gerações das políticas da EE na perspectiva inclusiva destacadas indicassem propostas diferentes – como a integração, a inclusiva e a equitativa –, não identificamos mudanças na possibilidade de ofertar a EE. Para tanto, nas três propostas o atendimento aos estudantes com deficiência é realizado “preferencialmente” na rede regular de ensino, mostrando que esse termo se mantém incorporado nas legislações que regulamentam a EE. Com esta não modificação, percebemos a ascensão dos conveniamentos com as instituições privadas de face filantrópica. Evidenciamos, também, que as redes públicas de ensino se organizam com essas parcerias público-privadas para ofertar a EE.

Nesse sentido, o trabalho dos professores da EE fica subsumido a esta organização, hora na rede pública de ensino, hora em instituições privadas, sendo que a organização de seu trabalho nestas diferentes instâncias vai ao encontro do que elas ofertam diante de seus princípios de compreensão da educação das crianças com deficiência.

Para tanto, dois questionamentos centrais nortearam nossas análises, que foram: como se dá a oferta da EE nas redes públicas de ensino da região Sul do Brasil? Quais as demandas do trabalho dos professores da educação especial nessas redes de ensino?

No segundo capítulo desenvolvemos um balanço de produção acadêmica a fim de perceber o que o campo vem disseminando de consensos e dissensos e discutindo sobre a organização do trabalho dos professores da EE, tendo sido possível notar que a atuação desses profissionais segue um direcionamentos para a gestão da política de EE de perspectiva inclusiva, sendo definidas diversas atribuições para esse professor, como a responsabilidade de promover acessibilidade e reduzir barreiras por uso de recursos de acessibilidade que irão auxiliar na vida prática dos estudantes com deficiência, a gestão da política de EE de perspectiva inclusiva e a gestão do AEE.

Com os textos encontrados e elegidos para o balanço principal de produção acadêmica, dividimos os mesmo em três blocos categóricos: 1) o trabalho do professor na especificidade da atuação com alguma deficiência; 2.) o trabalho do professor na multifuncionalidade da sua atuação; e 3) a política da EE e a relação com o AEE. Já no balanço de produção complementar, elegemos um bloco categórico: trabalho, carreira docente e EE. Por fim, para o levantamento bibliográfico sistemático que realizamos, a fim de trazer um panorama sobre a organização da EE no que se refere ao trabalho dos professores dessa modalidade, nas redes públicas estaduais e municipais (capitais, em específico) da Região Sul do Brasil, selecionamos um total de seis produções acadêmicas.

No terceiro capítulo, realizamos a leitura atenta e analítica dos documentos que organizam a EE das redes públicas elegidas para esta pesquisa, notando a participação ativa do empresariado seguindo a lógica gerencial da competitividade, individualidade, eficiência e foco em resultados. Evidenciamos, a partir das análises dos documentos, a vertente médico-pedagógica encaminhando as demandas do trabalho dos professores da EE. A primazia dessa vertente está correlacionada com a tendência pedagógica tecnicista, fundamentada na aprendizagem de técnicas. Importa dizer que a proposta para o AEE dessas redes públicas analisadas está direcionada para a aprendizagem de recursos de acessibilidade para a vida prática, alimentando a lógica capitalista.

Com a correlação da EE com o setor privado, buscamos nos documentos os convênios com Organizações Não Governamentais (ONGs) com repasse de recursos públicos para a contratação de professores para ofertarem o AEE em instituições privadas. Percebemos que, em alguns documentos, como das redes municipais de Curitiba/PR e Florianópolis/SC, não há um explícito convênio com as instituições privadas, mas ao ampliarmos as buscas para os endereços eletrônicos dessas redes públicas de ensino, evidenciamos que, em Florianópolis/SC, há conveniamentos com as Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES).

Para além desta relação com as instituições privadas, outros pontos foram cruciais de serem analisados para compreendermos a organização do trabalho dos professores da EE, tais como: locus de trabalho dos professores da EE, nomenclatura utilizada para se referir a esses professores, bem como suas respectivas atribuições. Buscamos tais elementos para que nos auxiliassem a responder alguns de nossos objetivos específicos: a caracterização das redes públicas de ensino da Região Sul do Brasil e a identificação da oferta da EE nessas redes públicas.

Em nossa análise sobre os determinantes que influenciam a organização do trabalho dos professores da EE, destacamos: o locus de atuação e a nomenclatura utilizada para indicar esses professores e suas atribuições. Constatamos que o locus de trabalho dos professores da EE, predominantemente, é realizado nas SRMs. Nota-se que na rede municipal de Porto Alegre/RS não há menção deste espaço, mas sim das Salas de Integração e Recursos (SIRs), que dão foco a cada deficiência isoladamente, diferente das SRMs, que atendem todas as especificidades do público da EE.

Verificamos que, em relação à nomenclatura adotada nessas redes públicas de ensino para indicar os professores da EE que atuará nesses locus, nem sempre há convergência. No Quadro 16, é possível observar que a rede pública que se diferencia das demais com relação à nomenclatura dos professores de EE é a rede municipal de Curitiba/PR, nomeando-os como

“profissionais da EE”, sendo esta a única rede que trouxe tal nomenclatura. Tanto a rede estadual do Paraná quanto a rede municipal de Florianópolis/SC denominam esses profissionais como “professores da Educação Especial”. Já a rede estadual de Santa Catarina e a rede municipal de Porto Alegre/RS, os professores são chamados de “professor do atendimento educacional especializado”. Por fim, a rede estadual do Rio Grande do Sul se refere ao profissional em questão como “professor especializado”.

Importa destacar que, na rede municipal de Curitiba/PR, os professores da EE serem classificados como “profissionais” tem certa relação com o seu lócus de atuação e com os estudantes que irão atender. Percebemos que o atendimento aos estudantes com deficiência apresenta certa maleabilidade na oferta do lócus, fazendo com que os professores que atuam com esses estudantes se adaptem a diversos espaços.

O termo “profissionais”, como aponta Vaz (2019, p. 111), “na maioria das vezes, remete à equiparação dos profissionais da escola, podendo atribuir a uma análise sobre o esvaziamento da gênese de ser professor ao professor de EE”, dificuldade esta que o campo tem em assumir o professor de EE como professor – aquele que trabalha com o conhecimento científico produzido pela humanidade.

Ao analisar as atribuições dos professores da EE, passamos a considerar que os mesmos não tem envolvimento com o processo de escolarização dos estudantes com deficiência. Salientamos que a base da atuação desses professores é a utilização dos recursos de acessibilidade, sendo o professor tratado como um serviço da política de perspectiva inclusiva. Apoiando-nos nas reflexões de Vaz (2019), destacamos que as atribuições desses profissionais tiveram mudanças que têm relação com as demandas de um trabalhador de “novo tipo” (Shiroma, 2011), flexíveis, empreendedores e polivalentes.

O rol de atribuições dos professores da EE que analisamos nessa pesquisa são diversos e extensos, exceto pela rede estadual do Paraná e na rede municipal de Curitiba/PR, que não apresentam estes dados. Como ressalta Vaz (2019), as atribuições desses professores os caracterizam como instrumentos da política de perspectiva inclusiva, pois eles não trabalham na perspectiva da escolarização dos alunos da EE, ficando na escola regular como um suporte da perspectiva inclusiva.

Nesse movimento de compreender as demandas do trabalho dos professores da EE e a oferta dessa modalidade de ensino nas redes públicas da Região Sul do Brasil, buscamos analisar no Capítulo IV a exigência formativa dos professores da EE nessas redes públicas. Pautamos nossa reflexão a partir da inquietação de qual é a exigência formativa, considerando o nível de escolaridade e os conteúdos específicos, dos professores da EE para atuarem nas

redes públicas de ensino? Concluímos que há predominância na ênfase de técnicas e recursos de acessibilidade, sendo que em algumas redes de ensino isto é direcionado para determinados diagnósticos.

Para tanto, elencamos uma guisa de pontos essenciais para as análises da organização do trabalho dos professores da EE, como a exigência formativa relacionado a escolaridade e os conhecimentos específicos exigidos para esses professores. Dessa forma, destacamos como hipótese um núcleo comum em relação a este tópico nas redes públicas de ensino analisadas, sendo ele a aprendizagem pautada na utilização de recursos e materiais de acessibilidade e na identificação do diagnóstico.

Em relação à aprendizagem ser direcionada pelos recursos de acessibilidade, ressaltamos que o modelo da nova gestão pública implica em flexibilizar os conhecimentos de acordo com o que os estudantes têm a possibilidade de aprender, fazendo adaptações referentes as suas habilidades. Além disso, outro conhecimento que se exige dos professores da EE, é a necessidade de compreender a PNEEPEI, pois a base estrutural de seu trabalho será pautada nestes princípios, com os ajustes que cada rede pública organiza.

Diante das análises dos editais, é possível mencionar que existe certa exigência de escolaridade, mas não de conteúdo para os professores da EE. Tal constatação indica ser necessário o professor ter domínio sobre a política, mas não para questões relacionadas à docência. Nesse sentido, a formação vai se caracterizando apenas para as formalidades de contratação, produzindo, assim, um nicho de mercado voltado para a formação dos professores.

Um aspecto que evidenciamos no processo de análise do *corpus* documental desta pesquisa foi em relação à forma de contratação dos professores da EE, identificando-se que a predominância de contratos desses professores é por período determinado – temporário. No entanto, esses professores não constam nos planos de cargos e salários do magistério, sendo contratados pelas redes públicas de ensino e sendo frequentemente destinados para as instituições privadas filantrópicas com uso de recursos público.

Certamente podemos dizer que este professor é considerado como um serviço, justamente por não pertencer ao quadro efetivo do magistério, levando-o a ser contratado por qualquer instância, pública ou privada, fortalecendo esta parceria. Destacamos que, diante desta apreensão, o trabalho dos professores da EE fica subsumido à precarização, à falta de condições de trabalho e à falta de reconhecimento enquanto docente que atua com o processo de escolarização, produção e reprodução de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Assim, podemos evidenciar que a organização do trabalho dos professores da EE apresenta-se como um trabalho precarizado, realizado em espaços, que por vezes é segregado: como as classes especiais, escolas especiais, desarticulando dos conteúdos e de propostas escolares. Além do mais, o professor é tratado como serviço, sendo ele contratado para atuar tanto em instituição pública ou privado, pautando a organização de seu trabalho na utilização de recursos de acessibilidade.

De acordo com as considerações de Kuenzer (2005), podemos dizer que para esta lógica que vai em direção contrária, do ponto de vista da educação, dialeticamente uma “inclusão excludente”, que segundo a autora são:

[...] estratégias de inclusão aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (Kuenzer, 2005, p. 14-15).

A partir das análises referentes à organização do trabalho dos professores da EE nas redes públicas de ensino da Região Sul do Brasil, percebemos que há uma política baseada em um conservadorismo persistente. Apontamos alguns elementos desse conservadorismo que persistiu nas nuances das políticas da EE, sendo possível afirmar que, na organização desta modalidade de ensino, há um conservadorismo político em seu sentido mais amplo. Verificamos que esse pensamento conservador para a EE remete à ideia de uma concepção organicista de deficiência (médico-pedagógica), com ênfase das categorias de deficiências e não do desenvolvimento humano das pessoas com deficiência, com a gestão gerencial desta modalidade de ensino contando com a participação de convênios e parcerias público-privadas, que estão lincadas com a reforma do aparelho do Estado sob uma perspectiva política neoliberal.

Logo, as redes públicas de ensino organizam a oferta da EE em serviços, parcialmente nas escolas regulares e em instituições privadas de forma segregada, instituições essas que têm a persistência no desenvolvimento de um trabalho segregado. Nesta esteira da organização dos serviços da EE, teremos um professor contratado temporariamente, que remete à precarização do trabalho docente; um professor que atuará a partir de uma escolaridade específica e que necessita dominar conteúdos específicos do campo, que não são específicos da docência.

Diante das sínteses destacadas podemos dizer que a organização do trabalho dos professores da EE é uma forma de “reconversão docente” que, por um lado, amplia o campo de

atuação do professor, por outro, este alargamento da formação, desprovido de fundamentação teórica, conduz à indefinição de seu perfil profissional. (Evangelista; Triches, 2008).

Por fim, identificamos que, diante das lutas políticas travadas em torno da organização da EE, coloca-se o professor desta modalidade de ensino como uma figura de desimportância nos aspectos que dizem respeito a sua função de contribuir com o processo de escolarização dos estudantes da EE, sendo esses profissionais os responsáveis por operar as políticas de EE de perspectiva inclusiva, contribuindo com a ideologia da inclusão social.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. Niterói, 2004. 277f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED) (Brasil). **ANPEd e ABPEE denunciam retrocessos em nova política de educação especial lançada pelo governo; confirma repercussão de entidades e associações**. 2020. Elaborada pela ANPEd e ABPEE. Disponível em: <https://anped.org.br/news/anped-e-abpee-denunciam-retrocessos-em-nova-politica-de-educacao-especial-lancada-pelo-governo>. Acesso em: 22 out. 2023.

ATUALIZAÇÃO da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Intérpretes: Rosalba Maria Cardoso Garcia, Sonia Lopes Victor, Carla Karnoppi Vasques. [S.I]: Gt15 Anped Educação Especial, 2020. 1 vídeo (106 min.), Digital, son., color. Com interpretação em LIBRAS de intérpretes do Centro de Atendimento aos Surdos (CAS) da Secretária Estadual de Educação do Espírito Santo. Disponível em: <https://youtu.be/kmQycCamDzs>. Acesso em: 22 out. 2023.

BARCELOS, L. G.; GARCIA, R. M. C.; LORENZINI, V. P. Políticas públicas de Educação Especial no Brasil: estratégias do estado burguês para atender as demandas do capital. In: KRAEMER, G. M.; LOPES, L. B.; SILVA, K. F. W. **A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 39-57.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

BRASIL. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Ministério da Educação (FUNDEB). Ministério da Educação (MEC). **Fundeb - Apresentação**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.370, de 01 de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 01 jan. 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Decreto n. 24.794, de 14 de julho de 1934**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de julho de 1934, Seção 1, p. 15330.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação direta de inconstitucionalidade nº 6590/DF – Distrito Federal. Relator: Ministro Dias Toffoli. **Pesquisa de Jurisprudência**, Acórdãos, 21 dez. 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar 2023**. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, 22 de fevereiro de 2023. 62 slides. Disponível em: <https://agenciagov.etc.com.br/noticias/202402/mec-e-inep-apresentam-dados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. Institui a Política nacional de educação e especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, 01 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução no 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da Educação, Brasília, DF, 5 out. Seção 1, p. 17

CARVALHO, I. M. M; VERHINE, R. E. **A descentralização da educação**. Revista Sociedade e Estado, Rio de Janeiro, vol. XIV, n. 2, p. 299-321, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/44362/33934>. Acesso em: 28 out. 2023.

COHN, Amélia. Políticas sociais e pobreza no Brasil. **Rev. Planejamento e políticas públicas** nº 12 - jun/dez de 1995. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/138/140>. Acessado em 22 fev.2024.

CORREIO DO POVO. **Terceirização de profissionais de inclusão em escolas de Porto Alegre gera preocupação**. Correio do Povo. [S. L.]. 16 ago. 2023. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/noticias/ensino/terceirizacao-de-profissionais-de-inclusao-em-escolas-de-porto-alegre-gera-preocupacao-1.1077947>. Acesso em: 27 out. 2023.

CURITIBA. Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado. Secretaria Municipal da Educação. **Sobre o DIAEE**. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/departamento-de-inclusao-e-atendimento-educacional-especializado/3790>. Acesso em: 24 out. 2023.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Ministério da Educação. **Gerência de Currículo da Educação Especial**. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/gerencia-de-curriculo-da-educacao-especial/3791>. Acesso em: 24 out. 2023.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Ministério da Educação. **Sala de Recursos Multifuncionais**. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/sala-de-recursos-multifuncionais/3800>. Acesso em: 24 out. 2023.

DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf. Acessado em: 21 de fevereiro de 2024.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Reconversão, alargamento do trabalho docente e Curso de Pedagogia no Brasil. In: **Anais VII Seminário REDESTRADO “Nuevas Regulaciones en América Latina”**, Buenos Aires/Argentina, 3 à 4 de julio de 2008. CLACSO; AGENCIA: Argentina, 2008. Disponível em: www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/reconversao-alargamento-do-trabalho-docente-e-curso-de-pedagogia-no-brasil.pdf. Acesso em: 06/02/2024.

FONTES, Virginia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 3. Ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010. p. 255-301.

FERREIRA, Simone de Mamann. **Análise da política do estado de Santa Catarina para a educação especial por intermédio dos serviços: o velho travestido de novo?** 2011. 246 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95634>. Acesso em: 28 out. 2023.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **Financiamento da educação especial: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios**. 364 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial) – Faculdade da Universidade de São Paulo). São Paulo, 2014.

FREITAS, Adriana de Oliveira. **Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal da Educação (SMED). Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF). **Política da Educação Especial**. 2023. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=politica+da+educacao+especial&menu=14%20acessado%20em%2005%20de%20janeiro%20de%202023>. Acesso em: 26 out. 2023.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal da Educação (SMED). Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF). **Divulgação de Editais para Parcerias**. 2023. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=divulgacao+de+editais+para+parcerias&menu=9&submenuid=301>. Acesso em: 26 out. 2023.

FLORIPAMANHÃ (Florianópolis). Prefeitura firma convênio com a APAE para realização de diagnóstico de estudantes com indicação de deficiência. **FloripAmanhã**. Florianópolis. 31 mar. 2023. Disponível em: <https://floripamanha.org/2023/03/prefeitura-firma-convenio-com-a>

apae-para-realizacao-de-diagnostico-de-estudantes-com-indicacao-de-deficiencia. Acesso em: 26 out. 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; KUHNEN, Roseli Terezinha. Políticas públicas em educação especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 69, 15 maio 2020. Universidade Federal de Roraima. <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i1.6257>. Disponível em: <https://revista.ufr.br/repi/article/view/e20205>. Acesso em: 28 out. 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 7 jul. 2020. 1 vídeo (1h46min). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kmQycCamDzs&t=1728s>. Acesso em: 26 ago. 2022. Participação de Rosalba Maria Cardoso Garcia, Sonia Lopes Victor, Carla Karnoppi Vasques e dois intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, cedidos pelo Centro de Atendimento aos Surdos (CAS) da Secretária Estadual de Educação do ES.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, [S.L.], v. 46, n. 3, p. 1-21, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116974>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkyxVHz9FYPCwRQj8KnJCSb/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do gt15 - educação especial da anped. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 17, n. 1, p. 105-124, ago. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382011000400009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2023.

GARCIA, Rosalba Maria. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In: **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Rosalba Maria Cardoso Garcia (Organizadora). Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 18, n. 52, p. 101-119, mar. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782013000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/>. Acesso em: 29 out. 2023.

GARCIA, R. M. C., & MICHELS, M. H. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E CURRÍCULO: DISPUTAS SOBRE NATUREZA, PERSPECTIVA E ENFOQUE. **Revista Teias**, 2018, p. 54–70. <https://doi.org/10.12957/teias.2018.37239>.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. (Vol 3. Maquiavel – notas sobre o Estado e a Política). 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p. 11-111.

HONORATO, Cezar. O Fundo Público e as relações entre Estado e Cidadania. HEERA - **Revista de História Econômica & Economia Regional Aplicada** - Vol. 3. N.º 4 - Jan./Jun. 2008. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/heera/article/view/26593/18345>. Acessado em 06/11/2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Índice de Desenvolvimento Humano**. Rio de Janeiro: 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/pesquisa/37/30255?ano=2010&tipo=ranking>. Acesso em: 28 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Produto Interno Bruto**. Rio de Janeiro: 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 02 de novembro de 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Panorama populacional de Santa Catarina**. Rio de Janeiro: 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/panorama>. Acesso em: 24 out. 2023.

IASI, Mauro Luís. **O MÉTODO: CATEGORIAS FUNDANTES DO SÉCULO XXI**. Revista Trabalho Necessário, [S.L.], v. 17, n. 32, p. 33, 28 mar. 2019. Pro Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação - UFF. <http://dx.doi.org/10.22409/tn.17i32.p28302>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalonecessario/article/view/28302>. Acesso em: 29 out. 2023.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao século XXI**. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2012.

JAMESON, Frederic. **Pós-modernismo, a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1997.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 17, n. 1, p. 41-58, ago. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382011000400005>. Disponível em: www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/. Acesso em: 29 out. 2023.

KUENZER, Acácia Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Saviani D.; Sanfelice, J. L.; Lombardi, J. C. (Org). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3º ed. Campinas: Autores Associados, 2005. P. 1 -17. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnmbpcjpcgleclefindmkaj/http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf. Acessado em: 20 de fevereiro de 2024.

KOSIK, K. Dialética da totalidade concreta. In: KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. São Paulo. Paz e Terra. 2002.

LAMOSA, Rodrigo. As frentes de ação da classe dominante na educação: entre o todos pela educação e a ideologia escola sem partido. In: LAMOSA, Rodrigo (Org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Parnaíba: Editora Terra sem Amos, 2020.

LEHER, R. **Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Outubro, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LEHER, R. ESTADO, Reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.9-29, abr. 2021.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. **Educação especial e formação de professores em Santa Catarina: vertentes médico pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada**. 2011. 292 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LEHMKUHL, M. de S. A filantropia como gênese da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e33/1–15, 2021. DOI: 10.5902/1984686X42685. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/42685>. Acesso em: 29 out. 2023.

LIMA, M.; PETERLE, T. G. dos S. Mercantilização da educação: do gerencialismo ao empresariamento da oferta escolar. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e20/ 1–22, 2021. DOI: 10.5902/1984644437100. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/37100>. Acesso em: 29 out. 2023.

MACEDO, Jussara Marques de; LAMOSA, Rodrigo. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, p. 361 – 381, n. 20, julho/dezembro de 2015

MOTTA, Vania Cardoso da. NOVAS ESTRATÉGIAS DE COMBATE À POBREZA: educando para o conformismo. **III JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS**. São Luís – MA – p. 1-11, agosto 2007. Disponível em: www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoC/04ee019367fef2f6174Vania%20Cardoso%20da%20Mota.pdf. Acessado em: 20 de fevereiro de 2024.

MEC/CNE/CEB. **Parecer 4/2002**. Recomendação ao Conselho Nacional de Educação tendo por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de deficiência. Brasília, 2002.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. Ed. – São Paulo: Boitempo, p. 09-18, 2008.

MOTTA, V. C. ANDRADE, M. C. P. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e224423, 2020.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 34, n. 93, p. 157-173, maio 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622014000200002>. Disponível em: www.scielo.br/j/ccedes/a/vBgsXDyDMqnCVS5BQZRhmpD/. Acesso em: 29 out. 2023.

MICHELS, Maria Helena. Formação do professor de educação especial no Brasil. In: reunião nacional da Anped, 40., 2021, Realização On-ine. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anped, 2021. p. 1-7. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt15-trabalho_encomendado_40rn.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.

MILANESI, J. B.; CIA, F. O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais da educação infantil. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 30, n. 57, p. 69–

82, 2017. DOI: 10.5902/1984686X18891. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18891>. Acesso em: 29 out. 2023.

MINTO, Lalo Watanabe. Público não-estatal. Publicado em **HISTEDBR**. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/publico-nao-estatal>. Acesso em: 24 out. 2023.

NETA, Adelaide de Sousa Oliveira. **A prática pedagógica do professor de atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual**. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2013.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, vol. 37, n. 2, maio-agosto, 2012, pp. 353-381. Porto Alegre/RS.

PERTILE, E. B.; ROSSETTO, E. Trabalho e formação docente para o atendimento educacional especializado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 4, p. 1186–1198, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i4.6219. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6219>. Acesso em: 29 out. 2023.

PARANÁ. Secretaria Estadual da Educação do Paraná (SEED/PR). Governo do Estado do Paraná. Institucional **Tecnologia na Educação**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=15737>. Acesso em: 26 out. 2023.

PORTO, Patrícia Padilha. **Caracterização do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional: um estudo do contexto paranaense**. 2013. 139 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2014.

RAFANTE, Heulalia Charalo. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: a relação entre o estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do cenesp. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2015. p. 1-17. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3916.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

RAFANTE, H.C.; LOPES, R.E. Helena Antipof e a educação dos “excepcionais”: uma análise do trabalho como princípio educativo. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 33, p. 228-252, mar. 2009.

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**. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

SANTOS, Marcia Maria dos; BARLETA, Ilma de Andrade. Trabalho, carreira docente e Educação Especial: análise dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração dos estados da Região Norte do Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, p. 1-22, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógica**. 3.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. 1. Ed. – Campinas: Autores associados, 2021. p. 104-135.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, p. 3-26, 2021.

SELMA Venco | Uberização do trabalho docente e precarização da educação | Prelúdio #5. Intérpretes: Selma Venco, Camilla Ferreira, Thiago Zandoná. [S.I]: Universidade À Esquerda, 2020. 1 vídeo (86 min.), Digital, son., color. Série Prelúdio. Coprodução da Escola de Formação Política da Classe Trabalhadora Vânia Bambirra. Disponível em: <https://youtu.be/PX-34c1D5CY>. Acesso em: 28 out. 2023.

SILVA, Riviane Soares de Lima. **Atendimento educacional especializado: a vez e a voz de alunos e do professor**. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; MACHADO, Robson; SILVA, Ribamar Nogueira da. Golpe de 2016 e a educação no Brasil: implicações nas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Rev. HISTEDBR On-line**. Campinas, SP. v.19 – P. 1-23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655755>. Acessado em: 21 de fevereiro de 2024.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade Educação Especial: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 239 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GÁRCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológico para análise de documentos. Perspectiva: **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p.427-446, 01 dez. 2005.

SHIROMA, E. O. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 7, p. 1-20, 2011.

SHIROMA, Eneida e EVANGELISTA, Olinda. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: Geórgia Cêa; Sonia Rummert. Leonardo Gonçalves. (Org.). **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. 1ed.Rio Grande: Editoria da FURG, 2019, v. 1, p. 87-124. Disponível em: <http://neddate.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/224/2019/08/TRABALHO-E-EDUCACAO-1.pdf> Acesso em: 25/809/2022.

SHIROMA, Eneida *et al.* **A Tragédia Docente e suas Faces**. In. EVANGELISTA, Olinda e SEKI, Allan Kenji (orgs). Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo. 1. ed. - Araraquara [SP]:Junqueira & Marin, 2017.

TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores.** 218 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

UNESCO. **Marco da educação 2030:** Declaração de Incheon. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

VAZ, Kamille. **O Professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa.** 2013. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

VAZ, Kamille. **O Projeto de Professor para a Educação Especial:** demandas do capital para a escola pública no século XXI. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

VAZ, Kamille; MICHELS, Maria Helena. O escárnio de uma política: a formação para os professores da educação especial. In: **A formação de professores da educação especial no Brasil: proposta em questão/** Maria Helena Michels (Organizadora). Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

VAZ, Kamille; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. In: REUNIÃO CIENTIFICA REGIONAL DA ANPED, XI., 2016, Curitiba/Paraná. p. 1-15. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_KAMILLE-VAZ-ROSALBA-MARIA-CARDOSO-GARCIA.pdf. Acesso em: 08 nov. 2023.

VAZ, Kamille. Professor, profissional ou educador: A concepção de Professor de educação especial nas Produções acadêmicas do campo específico da educação especial (2000-2016). **Revista Brasileira Educação Especial**, Bauru, v.25, n.1, p.101-116, Jan.-Mar., 2019

VAZ, Kamille. Professor Sem Ensino: projeto de escola e professor para educação especial (1996-2016). Seção temática: Capitalismo, Estado e Educação: os limites do capital, *In: Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 3, 2021.

VINENTE, Samuel. **Política e organização pedagógica do serviço de atendimento educacional especializado em Manaus.** 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cadernos de Saúde Pública**, [S.L.], v. 35, n. 1, p. 1-17, 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00207317>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/NkTJp5HZgJQVjhY36kT5rpN>. Acesso em: 29 out. 2023.

YONESHIGUE, Bernardo. Bolsonaro passou por oito partidos desde que iniciou carreira política em 89. **O Globo**. Rio de Janeiro, p. 1-4. 30 nov. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/bolsonaro-passou-por-oito-partidos-desde-que-iniciou-carreira-politica-em-89-relembre-25298315>. Acesso em: 08 nov. 2023.

APÊNDICE

Quadro 26 – Documentos das redes públicas estaduais

Documento	Ano	Objetivo
Rede estadual do Paraná		
Deliberação nº 02	2003	Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.
Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos	2006	Este é um documento que traz, em si, o chão da escola e traça estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública.
Parecer CEE/CEB n.º 108	2010	Pedido para alteração de denominação das Escolas de Educação Especial.
Resolução n.º 3600	2011	Autorizar a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial.
Parecer CEE/CEIF/CEMEP n.º 07	2014	Pedido de análise e parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional, aprovada pelo Parecer CEE/CEB n.º 108/10, de 11/02/10.
Rede estadual do Rio Grande do Sul		
Diretriz: A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Diretrizes Orientadoras para a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul	2014	Propor e consolidar a construção de novas políticas públicas relativas à área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul.
Resolução nº 368	2022	Institui normas complementares para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, nos termos do Parecer CEEed nº 001/2022.
Parecer nº 001	2022	Institui normas complementares para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.
Rede estadual de Santa Catarina		
Resolução CEE/SC nº 100	2016	Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.
Política de Educação Especial do estado de Santa Catarina	2018	Propor um conjunto de diretrizes que ajudem a repensar, articuladamente, os componentes inerentes à educação dos estudantes, público da Educação Especial. Objetiva-se, também, direcionar professores, gestores e demais integrantes da comunidade escolar, no desenvolvimento das ações relacionadas à construção de uma sociedade inclusiva.

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 27 – Documentos das redes públicas estaduais e municipais

Documento	Ano	Objetivo
Rede municipal de Curitiba/PR		
Deliberação CME nº 01	2015	Normas e princípios para a Educação Especial nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, nos programas de Educação Especial para o trabalho, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação, entendidas como necessidades educacionais especiais e/ou as específicas, do Sistema Municipal de Ensino de Curitiba (SISMEN).
Diretrizes da Inclusão e Educação Especial de Curitiba: diálogos com a BNCC ⁹⁸	2021	Reorganizar e reestruturar os serviços e modalidades de atendimento.
Rede municipal de Porto Alegre/RS		
Resolução nº 13	2013	Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no sistema municipal de ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva.
Rede municipal de Florianópolis/SC		
Portaria nº 122	2016	Estabelece as Diretrizes da política de Educação Especial da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC.

Fonte: elaborado pela autora

Tabela 2 – *Ranking* nacional do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)

Ranking	Unidade Federativa	IDH 2010
1º	DISTRITO FEDERAL	0,824
2º	SÃO PAULO	0,783
3º	SANTA CATARINA	0,774
4º	RIO DE JANEIRO	0,761
5º	PARANÁ	0,749
6º	RIO GRANDE DO SUL	0,746
7º	ESPÍRITO SANTO	0,740
8º	GOIÁS	0,735
9º	MINAS GERAIS	0,731
10º	MATO GROSSO DO SUL	0,729
11º	MATO GROSSO	0,725
12º	AMAPÁ	0,708
13º	RORAIMA	0,707
14º	TOCANTINS	0,699
15º	RONDÔNIA	0,690
16º	RIO GRANDE DO NORTE	0,684

⁹⁸ Neste documento consta que a atuação da Educação Especial (EE) do município de Curitiba/SC estará em consonância com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS): “Objetivo 4º: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos e Objetivo 10º: Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles, previstos na agenda 2030”.

Ranking	Unidade Federativa	IDH 2010
17º	CEARÁ	0,682
18º	AMAZONAS	0,674
19º	PERNAMBUCO	0,673
20º	SERGIPE	0,665
21º	ACRE	0,663
22º	BAHIA	0,660
23º	PARAÍBA	0,658
24º	PARÁ	0,646
24º	PIAUI	0,646
26º	MARANHÃO	0,639
27º	ALAGOAS	0,631

Fonte: IBGE (2010)

Tabela 3 – *Ranking* do Produto Interno Bruto (PIB)

Ranking	Unidade Federativa	PIB em 2021
1º	SÃO PAULO	2.377.639
2º	RIO DE JANEIRO	753.824
3º	MINAS GERAIS	682.786
4º	PARANÁ	487.931
5º	RIO GRANDE DO SUL	470.942
6º	SANTA CATARINA	349.275
7º	BAHIA	305.321
8º	DISTRITO FEDERAL	265.847
9º	GOIÁS	224.126
10º	PARÁ	215.936
11º	PERNAMBUCO	193.307
12º	MATO GROSSO	178.650
13º	CEARÁ	166.915
14º	ESPÍRITO SANTO	138.446
15º	MATO GROSSO DO SUL	122.628
16º	AMAZONAS	116.019
17º	MARANHÃO	106.916
18º	RIO GRANDE DO NORTE	71.577
19º	PARAÍBA	70.292
20º	ALAGOAS	63.202
21º	PIAUI	56.391
22º	RONDÔNIA	51.599
23º	SERGIPE	45.410
24º	TOCANTINS	43.650
25º	AMAPÁ	18.469
26º	ACRE	16.476
27º	RORAIMA	16.024

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados do IBGE (2020)⁹⁹

⁹⁹ O processo de elaboração dessa tabela foi desenvolvido manualmente pela autora, já que no banco de dados do IBGE não constava um *ranking* do PIB das Unidades Federativas (UFs). Sendo assim, foi realizada a busca do PIB de cada UF e colocando no *ranking*.