

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

ELIOENAI SILVA LAZAMÉ

**AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO PÚBLICO
MACAPAENSE (2007-2020)**

Macapá-AP

2021

ELIOENAI SILVA LAZAMÉ

**AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO PÚBLICO
MACAPAENSE (2007-2020)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Orientadora: Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta

Macapá-AP

2021

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

Lazamé, Elioenai Silva.

As condições de trabalho docente no atendimento educacional especializado na rede estadual de ensino público macapaense (2007 - 2020). / Elioenai Silva Lazamé; orientadora, Ilma de Andrade Barleta. – Macapá, 2021.

129 f.

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

1. Política educacional. 2. Trabalho docente. 3. Atendimento educacional especializado. 4. Educação especial. I. Barleta, Ilma de Andrade, orientadora. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

370.11 L431c

CDD. 22 ed.

ELIOENAI SILVA LAZAMÉ

**AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO PÚBLICO
MACAPAENSE (2007-2020)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta

Data: 30 de Abril de 2021

Banca Examinadora

Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta (PPGED/UNIFAP)

Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Antonia Costa Andrade (PPGED/UNIFAP)

Membro Titular Interno

Profa. Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez (PPGED/UFPA)

Membro Titular Externo

À minha mãe, Izabel da Conceição Silva (*in memoriam*), pelos ensinamentos e amor dedicado a mim.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter permitido a conclusão desse processo formativo na Pós-Graduação em uma universidade pública. Acredito que Deus preparou tudo o que foi necessário para o alcance desse objetivo.

À minha mãe, Izabel da Conceição Silva (*in memoriam*), pois ela sempre foi a maior incentivadora para que eu retomasse os estudos.

Aos meus irmãos e, em especial, à minha irmã, Solange Lazamé, por estar presente em todos os momentos desse sonho, desde a preparação para entrevista do processo seletivo, aula magna, disciplinas, até o percurso da construção da dissertação, apoiando e encorajando-me a seguir em frente, repetindo sempre que necessário o quanto sou inteligente, competente e dedicada no que me proponho a fazer.

Sou grata também à minha querida orientadora, Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta, por ter me escolhido, por sua competência, por todo o aprendizado que tive ao seu lado, pelas viagens de cunho profissional-acadêmico que realizamos, por toda a paciência, o carinho que dedicou a mim, acredito que o nosso encontro já estava traçado, que ela faria parte da minha vida e eu da dela, meu desejo é que possamos cultivar cada vez mais esse carinho e respeito que existe entre ambas.

Agradeço ao meu companheiro, Sandro Harrison, por ter sido compreensivo com minhas escolhas e por ter cuidado de tudo durante alguns momentos em que precisei me ausentar.

Aos meus filhos, Scott Brendo L. Fonseca e Arthur Harrison S. Lazamé, por toda a paciência e colaboração durante o curso.

Agradeço à Profa. Dra. Antonia de Andrade e à Profa. Dra. Dalva Valente, primeiramente, por terem aceitado fazer parte da banca avaliadora e, segundo, por todas as contribuições, o cuidado e o zelo com a leitura do meu texto, tanto na qualificação, quanto na defesa.

Sou grata também a todos os professores e professoras do PPGED-UNIFAP, Alexandre Pereira, Ângela Ubaiara, Antonia Andrade, Arthane Figueiredo, Caio Antunes, Norma Ferreira, Olgaíses Maués, Valéria Novaes e Regina Nascimento (*in memoriam*) que, direta ou indiretamente, contribuíram com a minha formação acadêmica e para a conclusão desta pesquisa. E, de maneira especial, ao Prof. Dr. André Guimarães, por quem tenho uma enorme admiração.

Sou grata a todos os meus amigos e, em especial, à Celidalva Duarte, Mônica Galvão, Kátia Nádia e Claudia Guedes, por sempre estarem ao meu lado me incentivando a seguir em frente.

Ao Grupo de Estudo de Pesquisa sobre Marxismo, Trabalho e Política Educacionais (GEMTE), pelos conhecimentos compartilhados.

Aos colegas egressos da turma 2017 do PPGED, em especial, ao João de Deus, pela acolhida e parceria na socialização do conhecimento.

Aos camaradas da turma 2018 do PPGED e, em especial, aos colegas da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, por termos escolhido caminhar juntos, pela amizade, pelos debates calorosos, por partilharmos experiências de vida e conhecimentos. Vale ressaltar que, dentre os colegas, não poderia deixar de citar: Almir Viana, por nossas trocas de experiência infundáveis; Lidiane Gomes, por seu companheirismo e amizade; Maria de Barros, Judinete Souza, Karolina Diniz, Arleson Noite, Marcela Soanne e Carina Baia, Fabíola Ataíde, Walquiria Pereira, por todo o carinho e respeito; Júlia Paixão, Cristiane Brito e Manoel dos Santos, por nossos momentos de escrita no Núcleo de Educação e Cultura (NEC), recheados de gargalhadas e compromisso; Márcia Maria, por nossa parceria na escrita e participação em eventos acadêmicos; Adriana Idalino, por nossas conversas e viagens compartilhadas.

Aos meus irmãos acadêmicos, Marcia Maria, Jaqueline Reis, Levi Lemos, Lidiane Gomes, Nelcy Pereira, Rosana Fernandes, Rodrigo Barbosa e Francisco Neto, pelos conhecimentos e carinho compartilhado.

À nossa querida Idanilde, por sua extrema competência, responsabilidade e carinho no tratamento conosco, acadêmicos da Pós-Graduação.

Agradeço aos colegas participantes da pesquisa, por aceitarem dialogar com a temática em tela.

“A liberdade da classe trabalhadora deve ser obra da própria classe trabalhadora”

(LUXEMBURGO)

RESUMO

O objetivo geral desta dissertação é analisar as condições de trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas da rede estadual de ensino público macapaense no período de 2007 a 2020. Como fundamentos teórico-metodológicos adotamos o materialismo histórico-dialético por acreditarmos que os fenômenos sociais no bojo de uma sociedade capitalista não se explicam de forma isolada e, sim, fazem parte de uma totalidade histórica. A pesquisa é do tipo bibliográfica, documental e de campo. Selecionamos três escolas de Educação Básica da rede estadual de ensino em Macapá. Entrevistamos oito docentes do AEE que atuam na Sala de Recurso Multifuncional (SRM). Para a interpretação dos dados optamos pela Análise de Conteúdo (AC). As informações obtidas nas entrevistas e o seu diálogo com a teoria se deu a partir das categorias precarização, intensificação e polivalência do trabalho docente. O estudo está organizado em três seções, além da Introdução e das Considerações Finais. Na primeira seção apresentamos as discussões que versam sobre as temáticas trabalho, condições de trabalho docente, considerando o processo de crise do capital, reestruturação produtiva, contrarreforma do Estado e da educação. Na segunda seção apresentamos as particularidades da Educação Especial no cenário brasileiro e no estado do Amapá. Analisamos dados educacionais referentes ao número de matrículas, docentes, estabelecimentos e turmas na Educação Especial no período de 2007 a 2019. Na terceira seção, expomos os resultados levantados na pesquisa, os quais evidenciaram que os docentes do AEE que desenvolvem suas atividades laborais na SRM reconhecem que, apesar de possuírem as salas do AEE, elas não atendem adequadamente as especificidades do público atendido, seja pela escassez de materiais tecnológicos e pedagógicos, seja pela ausência de espaços individuais e do próprio espaço físico ampliado. Os docentes unanimemente expressaram que, para realizar o atendimento do estudante com deficiência, eles precisam usar dos seus recursos financeiros para a compra de materiais, a impressão de textos e atividades, a aquisição de jogos pedagógicos, além de utilizarem os seus próprios dados móveis de Internet para a realização de pesquisas escolares. Identificamos, também, que os professores da Educação Especial caracterizam o seu trabalho pela polivalência, pelo fato de atenderem os alunos das diversas deficiências, não sendo levado em consideração a formação, a experiência, a afinidade do docente em determinadas áreas do Atendimento Educacional Especializado e que essa relação de trabalho está vinculada com as relações mais amplas do mundo do trabalho contemporâneo.

Palavras-chave: Política Educacional. Trabalho docente. Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial.

ABSTRACT

The general objective of this research is to analyze the teaching work conditions in Specialized Educational Assistance (SEA) in public schools in Macapá city from 2009 to 2019. As theoretical-methodological fundamentals we adopt the dialectical historical materialism because we believe that the social phenomena in the bulge of a capitalist society are not explained in isolation but they are part of a historical totality. We adopted the bibliographic, documentary and field research. We selected three basic education government schools in Macapá. We interviewed 8 SEA professors who work in the Multifunctional Resource Room (MRR). For data interpretation, we opted for content analysis. The information obtained in the interviews and their dialogue with the theory was based on the categories of precariousness, intensification and versatility of the teaching work. The study is organized into three sections and introduction and final considerations. In the first section we present the discussions that deal with the category of working, teaching working conditions, considering the process of capital crisis, productive restructuring, counter-reform of the State and education. In the second section we present the particularities of Special Education in the Brazilian scenario and in the state of Amapá. We analyzed educational data regarding the number of enrollments, teachers, establishments and classes in special education in the period from 2007 to 2019. In the third section, we exposed the results of the survey. The results showed that the teachers of SEA who develop their work activities at MRR recognize that despite having the rooms of SEA, these rooms do not assist the specific needs of the public served adequately, either by the scarcity of technological and pedagogical materials, or by the lack of partitions and of the expanded physical space itself. The teachers unanimously expressed that to provide assistance to students with disabilities, they need to use their financial resources to purchase materials, print texts and activities, purchase educational games, in addition to using their own mobile internet data for the conducting school research. We also identified that teachers of special education characterize their work due to their versatility, due to the fact that they attend students with different disabilities, without taking into consideration the training, experience, the teacher's affinity in certain areas of specialized educational assistance and that this relationship of work is linked to the broader relations of the world of contemporary work.

Keywords: Educational politics. Teaching work. Specialized Educational Service. Special education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escola 2: espaço interno da SRM	98
Figura 2 – Escola 2: banheiro adaptado	99
Figura 3 – Escola 3: espaço interno da SRM	100
Figura 4 – Escola 1: espaço interno da sala do AEE	101
Figura 5 – Escola 2: mobiliários, materiais tecnológicos e pedagógicos disponíveis	104
Figura 6 – Escola 3: materiais tecnológico e pedagógicos disponíveis	105
Figura 7 – Escola 1: mobiliários, materiais tecnológicos e pedagógicos disponíveis	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos selecionados (CAPES/ BDTD)	57
Quadro 2 – Número de alunos e áreas atendidas por docente participante da pesquisa no ano letivo de 2019.....	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de trabalhos que tratam sobre as condições de trabalho docente – BDTD e Portal de Periódicos/CAPES (2007-2017)	61
Tabela 2 – Quantitativo de produções por eixos temáticos discutidos nas produções escritas sobre as condições de trabalho docente – BDTD e Portal de Periódicos CAPES (2007-2017).....	61
Tabela 3 – Brasil, Região Norte, estado do Amapá e município de Macapá: números de matrículas da Educação Especial em classes comuns ou classes exclusivas na Educação Básica (2007-2019)	86
Tabela 4 – Brasil, Região Norte, Estado do Amapá e Município de Macapá: número de docentes da Educação Especial em classes comuns ou classes exclusivas na Educação Básica (2007-2019)	88
Tabela 5 – Brasil , Região Norte, Estado do Amapá e Município de Macapá: números de estabelecimentos da Educação Especial em classes comuns ou classes exclusivas na Educação Básica (2007-2019).....	89
Tabela 6 – Brasil, Região Norte, Estado do Amapá e Município de Macapá: número de turmas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas na Educação Básica (2007-2019).....	90
Tabela 7 – Quantitativo de alunos matriculados no AEE no ano letivo de 2018 e as respectivas áreas da deficiência atendidas.....	93

LISTA DE SIGLAS

- AEE** Atendimento Educacional Especializado
- ANPED** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APAES** Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BDTD** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BID** Banco Interamericano de desenvolvimento
- BM** Banco Mundial
- BNCC** Base Nacional Comum Curricular
- CAAH/S** Centro de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
- CAP** Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual
- CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAS** Centro de Atendimento ao Surdo
- CEE** Conselho Estadual de Educação
- CEPAL** Comissão econômica Para a América Latina e caribe
- CERNDR** Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues
- CF** Constituição Federal
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- EAP** Escola de Administração Pública
- FHC** Fernando Henrique Cardoso
- FMI** Fundo Monetário Internacional
- 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
- GESTRADO** Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho Docente
- IBGE** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** Ministério da Educação
- NEC** Núcleo de educação e Cultura

NEES Núcleo de Educação Especial

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU Organização das Nações Unidas

PC Paralisia Cerebral

PCCR Plano de Cargo, Carreira e Remuneração

PNE Plano Nacional de Educação

PNEEPEI Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP Projeto Político Pedagógico

SEED Secretaria de Educação do Estado do Amapá

SINSEPEAP Sindicatos dos Servidores Públicos em Educação no Amapá

SRM Sala de Recurso Multifuncional

TALIS Pesquisa Internacional Sobre Ensino e Aprendizagem

TEA Transtorno do Espectro do Autista

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
.....	
1 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA.....	40
1.1 A gênese e a especificidade do trabalho docente.....	41
1.2 A crise do capital e o trabalho Docente: breve histórico e implicações.....	46
1.3 Condições de trabalho docente: o que apontam as produções escritas.....	57
2 CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E NO ESTADO DO AMAPÁ.....	68
2.1 Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil: desafios e perspectivas.....	68
2.2 Educação Especial no Estado do Amapá.....	80
2.3 Dados educacionais do Atendimento Educacional Especializado.....	85
3 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO PÚBLICO MACAPAENSE (2007-2020)	93
.....	
3.1 Trabalho docente e a precarização no AEE da rede estadual de ensino público macapaense: retrato das escolas campo de pesquisa.....	94
3.2 Trabalho docente e a polivalência do trabalho como um elemento da intensificação no AEE da rede estadual de ensino público macapaense	106
.....	
3.3 Avanços e desafios para o trabalho docente no AEE da rede estadual de ensino	

público macapaense	112
.....	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
.....	
REFERÊNCIAS	120
.....	
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista.....	127
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	128

INTRODUÇÃO

Problemática e problema de pesquisa

O trabalho docente e a Educação Especial no Brasil são temáticas presentes nas Políticas Educacionais do século XXI. A literatura acerca dessa matéria aponta que as reformas educacionais brasileiras implementadas a partir dos anos de 1990, sob a recomendação dos organismos internacionais¹, impactaram a organização da Educação Especial enquanto modalidade de ensino e, conseqüentemente, o trabalho docente.

Dentre os documentos oriundos dos organismos internacionais podemos destacar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, tendo como os principais patrocinadores da iniciativa de Educação para Todos, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial (BM), que estabeleceram no artigo 7 o fortalecimento de alianças:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis. (UNESCO, 1990, p. 5).

O documento citado transparece a presença do discurso neoliberal² nos seus artigos e metas, dentre eles, destacamos o fortalecimento de parcerias entre instituição pública e privada, o incentivo aos regimes de colaboração administrativa e financeira dos diversos setores sociais e econômicos e solidariedade internacional, uma vez que esses países estariam preocupados em diminuir as disparidades econômicas, tomando como exemplo suas políticas consideradas eficazes. Logo, podemos inferir que as reformas educacionais brasileiras fazem parte de um projeto social hegemônico mundial e que o desdobramento dessa política no Brasil carrega conseqüências nefastas para a classe trabalhadora.

¹ Os principais organismos internacionais que influenciam diretamente as políticas educacionais brasileira são Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Americanos(OEA), a Organização dos Estados Ibero-Americanos(OEI), Organizações das Nações Unidas (ONU) e Fundo Monetário Internacional (FMI).(SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 75)

² O discurso neoliberal opera em função dos interesses da lógica do mercado. Aprofundaremos sobre o neoliberalismo na primeira seção.

Além da declaração de Jomtien (1990), podemos citar a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) (2018), organizado por países que fazem parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e por países considerados economias parceiras, nos quais se encontra o Brasil. Esta pesquisa vem sendo realizada desde 2008, apresentando resultados acerca da qualidade de práticas docentes, a importância da liderança escolar e entre outros. Segundo este documento, “[...] um ensino eficiente e docentes empenhados, bem como uma forte liderança escolar, são a chave do sucesso dos alunos.” (OCDE, 2018, p. 5). Essa perspectiva converge com o discurso de responsabilização docente e de descentralização das tomadas de decisões no que se refere à organização escolar. Mais uma vez, o sucesso ou o fracasso no ensino escolar está associado à autonomia local e ao desempenho do papel do professor em sala de aula e nos projetos da escola.

Diante do exposto, podemos constatar a forte influência das políticas educacionais internacionais nas políticas educacionais nacionais, principalmente, no que se refere à incentivos de parcerias público e privada, à implementação de programas de avaliação de desempenho dos educandos e educadores, à promoção de autonomia local na gestão e organização das unidades escolares e ao auxílio financeiro às famílias. Coadunando com essa análise, Oliveira e Feldfeber (2011, p. 12) afirmam que “as novas formas de gestão e financiamento da educação constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares”.

Nesse sentido, as reformas educativas no Brasil são criadas para atender aos interesses comuns dos organismos internacionais que entendem a educação como dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico. Para tanto, várias estratégias são apresentadas como forma de regulação, cabe aqui citarmos a Emenda Constitucional (EC) n.º 14, de 12 de setembro de 1996, que modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal (CF) de 1988 e dá nova redação ao artigo 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. No que se refere à autonomia na gestão administrativa e financeira, institui o regimento de colaboração entre as diferentes esferas administrativas, no qual é dada nova redação aos incisos 1º e 2º e é acrescentado mais dois incisos conforme segue, a seguir, nos trechos do documento:

§ 1º A união organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades

educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (BRASIL, 1996, p. 1).

A partir da Emenda Constitucional citada, evidenciamos o regime de colaboração entre diferentes esferas administrativas, marcada pela transferência de responsabilidades e pelo protagonismo gerencial público-privada. Quanto ao financiamento, a EC n.º 14 de 1996 cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual propõe uma nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental conforme trechos do próprio documento no artigo 60:

Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, a manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério. (BRASIL, 1996, p. 1).

Como vimos, criou-se o FUNDEF para assegurar a descentralização e a manutenção orçamentária com o financiamento da educação fundamental e a valorização do Magistério, esse, por sua vez, permaneceu ativo de 1998 a 2006, sendo substituído em 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Vale ressaltar que esse conjunto de reformas na área da Educação estabeleceu-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o qual permaneceu na presidência do Brasil no período de 1995 a 2003, exercendo dois mandatos. O governo de FHC ficou conhecido por ter privatizado diversas empresas brasileiras, pela abertura do mercado, adquirindo visibilidade econômica no exterior e ter implementado reformas, dentre elas, as educacionais.

Quanto ao aspecto pedagógico, os professores e a comunidade escolar ganharam destaque na reforma educacional, pois tiveram que assumir novas responsabilidades, novos papéis no processo educativo, tornando o professor o único responsável pelo sucesso ou fracasso do aluno e da educação, em geral, havendo um alargamento nas atribuições e responsabilidades.

Embora não seja muito aparente, a mudança estrutural que a escola vem passando é profunda, tanto nas suas formas de financiamento e de organização quanto nas

formas de trabalho pedagógico. O trabalho docente tem sido central para essa reestruturação (HYPOLITO, 2013, p. 254).

Percebemos que essa nova regulação social e educativa disseminou a ideia de que os sistemas educativos possuem autonomia quanto a sua gerência e que cabe aos estados, municípios, bem como aos profissionais da educação, o sucesso e a qualidade tão almejados. No entanto, ao mesmo tempo em que a União dá essa “liberdade de gestão”, regula o desempenho por meio dos resultados das políticas de controle de avaliação nacional. Sobre isso, Oliveira (2005, p. 764) aponta que “[...] um redesenho da organização e gestão desses sistemas está sendo esboçado e há muita contradição nesse processo.”. Para tanto, ainda ressalta que:

Na realidade, tais medidas, implantadas em contexto de reformas que muitas vezes extrapolam o setor educacional, surgem como supostas soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca por racionalização dos recursos existentes para a ampliação do atendimento, vindo ainda acompanhadas da ideia de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local. De uma maneira geral, tem acompanhado a tendência de retirar cada vez mais do Estado seu papel executor e transferir para a sociedade- esta muitas vezes traduzida de forma simplificada como o mercado- responsabilidade pela gestão executora dos serviços. Alterando a relação do público atendido (OLIVEIRA, 2005, p. 763).

Diante dessa conjuntura, percebemos a intenção da União na transferência de responsabilidade da Educação Básica para os municípios e estados, favorecendo parcerias com a iniciativa privada, inseridas na dinâmica neoliberal. “Essas transformações contribuem para dismantelar os regimes organizativos dos profissionais da educação pela lógica empresarial em função dos objetivos que cada escola deve cumprir.” (OLIVEIRA; FELDFEBER, 2011, p. 28). Esse processo de descentralização administrativa, financeira e pedagógica corrobora ainda mais a fragmentação dos sistemas educativos e a intensificação das desigualdades entre estados e municípios, uma vez que os municípios e estados se diferem em relação à organização e ao manuseio dos recursos financeiros, com seus respectivos sistemas educativos.

Segundo Neto, Oliveira e Vieira (2013), essas novas regulações se destacam a partir das reformas educacionais no que se refere à descentralização administrativa, financeira e pedagógica, fazendo parte das políticas educacionais que têm como objetivo elaborar estratégias que norteiem os sistemas de ensino a adaptem-se às novas exigências do mundo do trabalho, dentre as quais, os autores destacam: “[...] a capacidade de se ajustar a novas

situações, a capacidade de abstração e seleção, o trato e a interpretação de informações.” (NETO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2013, p. 7).

Tais exigências permitem mudanças significativas nas condições de trabalho docente, uma vez que temos um sistema econômico capitalista neoliberal que prioriza a lógica do mercado e que entende a educação como um serviço, ou seja, como uma mercadoria e não como um direito social e, que, portanto, não deve ser tratada de forma diferente. Sendo assim, “[...] os sistemas educacionais passaram a sofrer novas formas de regulação as quais produzem efeitos diretos sobre o trabalho docente.” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2013, p. 15), a saber, a flexibilização do contrato de trabalho, a intensificação e a precarização do trabalho docente, dentre outros.

Diante do exposto, compreendemos que as políticas educacionais, implementadas nos anos de 1990, compactuaram com a subordinação da educação aos interesses do mercado, logo, as escolas deveriam modificar a forma de se organizarem, adquirindo maior autonomia nas tomadas de decisões, sendo que os papéis dos professores e dos gestores destacam-se nesse processo educacional.

Vale ressaltar que, no Brasil, os termos descentralização e autonomia são entendidos no sentido de retirar a responsabilidade do estado com a educação, transferindo-a para a comunidade escolar e iniciativas privadas. “Conforme o ideário neoliberal, colocar a escola como centro das políticas significa liberar boa parte das responsabilidades do Estado, dentro da lógica do mercado deixando as comunidades e as escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais” (LIBÂNEO, 2008, p. 30).

Isto nos leva a reformular a definição de trabalho docente que, antes da reforma dos anos de 1990, era toda a atividade desenvolvida pelo professor em sala de aula. No entanto, com o advento das reformas educacionais, essa definição é ampliada conforme Oliveira (2004) assevera:

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e consequentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Perante esse movimento histórico, econômico e social é que compreendemos o aumento nas atribuições do trabalho docente a partir da reestruturação educacional, a qual ocasionou uma crescente divisão nos sistemas educativos. Dentre os fatores que ocasionaram essa fragmentação, podemos citar a ausência de um sistema único educacional, as

desigualdades econômicas dos estados brasileiros que influenciaram na efetivação das reformas educacionais, ocorrendo de formas distintas nas diversas capitais do Brasil.

As consequências mais visíveis desses processos se relacionam à fragmentação dos sistemas educativos e ao aprofundamento das desigualdades entre os municípios mais ricos e os mais pobres, problema central que os atuais governos buscam remediar, entre outras medidas, por meio da redistribuição de recursos (OLIVEIRA; FELDFEBER, 2011, p. 29).

Notadamente, essas desigualdades impactaram nas condições de trabalho docente, as quais podemos definir como sendo os espaços físicos da sala de aula, os equipamentos tecnológicos, os mobiliários, os recursos pedagógicos, as formas de contratação, a valorização, a remuneração e a carreira. Todos esses aspectos interferem na eficiência que pode contribuir para o sucesso ou o fracasso da qualidade na educação. Dessa maneira, Castro e Brito (2013) apontam os vários fatores que determinam as condições de trabalho docente, tais como:

a) as condições de infraestrutura das escolas; b) as condições profissionais dos docentes; c) o uso de recursos tecnológicos e pedagógicos; d) a burocracia que é imposta aos docentes; e) as avaliações externas sobre o trabalho docente; e f) as implicações do projeto-político pedagógico adotado pelas políticas oficiais (CASTRO; BRITO, 2013, p. 131).

Portanto, discutir o trabalho docente e, especificamente, as condições de trabalho no contexto atual, significa identificarmos a origem das múltiplas determinações sociais nas suas totalidades em uma forma histórica, dadas as mediações e contradições da organização do trabalho em uma sociedade capitalista. Assim, compreendemos que as relações de trabalho, de forma geral, sofreram modificações no que se refere à forma de contratação e à flexibilização, por exemplo. Isto é, o trabalho docente não é uma exceção, uma vez que está imbricado no tempo e no espaço e apresenta impactos imediatos aos sujeitos envolvidos.

Sendo assim, as condições de trabalho não se restringem ao conjunto de meios necessários à realização de uma atividade, mas contemplam relações específicas de exploração, já que o processo de trabalho no capitalismo é o meio pelo qual matérias-primas e insumos são transformados em produtos, constituindo-se, ao mesmo tempo, em processo de produção de valor. É justamente por essa dupla função que o processo de trabalho é considerado o *locus* da exploração capitalista e relação fundamental do mesmo (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 2).

Nesse sentido, partimos da compreensão que as realidades dos sistemas educacionais são impactadas por essas novas regulamentações, advindas das reformas educacionais, numa

perspectiva neoliberal, implementadas no contexto educacional brasileiro, as quais incidem diretamente sobre o trabalho docente.

Hypólito (2013) denuncia que o Magistério, cada vez mais, está envolvido em uma maior carga de trabalho, com aumento de jornada, condição salarial insuficiente, péssimas condições físicas e materiais, recursos didáticos inadequados ou escassos, dentre outros. Ora, dentro de um estado burguês, a educação faz parte de um projeto de sociedade e, para tanto, é instigada a desenvolver estratégias que ajudem na manutenção do sistema vigente.

Coadunando com essa ideia, podemos destacar o estudo realizado pelo Grupo de Pesquisa sobre Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), o qual tinha como objetivo analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando os seus atores, o que fazem e em que condições se realiza o trabalho nas escolas de Educação Básica, com a finalidade de subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil. Sobre isso, o referido estudo mostrou que:

Persistem as condições precárias de formação e de trabalho docente, verificadas, dentre outras, pela existência de contratos temporários, de professores considerados leigos ou não habilitados para o exercício da função conforme determinação da atual LDB/96. Os governantes, em sua maioria, não reconhecem a importância de valorizar o trabalho docente, assegurando direitos e padrões de qualidade de atendimento educacional (NETO; SOUZA; QUEIROZ, 2013, p. 58).

Notadamente, nos últimos anos, o estado vem operando ajustes estruturais que, dentre outros aspectos, buscam a desregulamentação do trabalho (perda de direitos trabalhistas) em resposta à crise econômica, além de impactar no desenvolvimento e na manutenção da educação como direito social e nas condições de trabalho do professor, promovendo a esses profissionais um ambiente de insatisfação, precarização, intensificação, cujos efeitos incidem sobre as condições de saúde dos trabalhadores.

Em estudo recente sobre o adoecimento docente, Silva (2018) apresenta que dentre as doenças psiquiátricas que acometem os trabalhadores da educação, a depressão é a que mais se destaca. Fato esse decorrente das novas exigências atribuídas aos trabalhadores e à exposição desses sujeitos a ambientes precarizados que não favorecem ao desenvolvimento psíquico do professor, sendo relevante destacar que o adoecimento do trabalhador docente vem se intensificando nesse movimento que perpassa o sistema educacional brasileiro.

Desse modo, percebemos que a implementação dessas políticas educacionais ocorreu em consonância com as ideias defendidas pelos grupos neoliberais, assim como atendeu às recomendações dos Organismos Internacionais, a saber, Banco Mundial (BM), Comissão

Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Fundo Monetário Internacional (FMI), que defendem estratégias e prioridades próprias para a educação, tudo isso justificado pelo desenvolvimento econômico, político e social dos países da América Latina, qual seja: investimento e universalização da Educação Básica, descentralização, privatização e incentivo à parceria público-privada, além de compactuar com a participação mínima do Estado nas políticas públicas sociais, o qual pode interferir desde que seja para resguardar, financiar e defender o interesse das relações de mercado.

Segundo o Banco Mundial (BM, 1996, p. 1) “*La educacion es crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza.*”, ou seja, para o BM, o desenvolvimento econômico está embricado com a educação e, por isso, orienta que os estados devem priorizar investimentos para a Educação Básica com a justificativa de garantir aos pobres os recursos e o acesso a outros direitos sociais. Eles acreditam que se o pobre tiver acesso à Educação Básica, terá condições de competir por espaço no mercado de trabalho, assegurando ao indivíduo a possibilidade de ascensão social. No entanto, sabemos que não há espaço para todos no mundo do trabalho e a demanda de desempregados corrobora para o desmonte dos direitos trabalhistas, o que reforça o discurso da meritocracia, segundo o qual as oportunidades existem para todos, mas o alcance vai depender do esforço individual de cada sujeito.. Além disso, podemos nos perguntar por que o BM não prioriza a universalização da educação técnica e superior sob a responsabilidade estatal?

A resposta a essa indagação está justamente respaldada no argumento de que o Estado deve priorizar os investimentos na Educação Básica, pois acredita que trarão retornos imediatos, inclusive, permitindo que haja realocação de financiamento da educação superior para a Educação Básica. Já a Educação Técnica e Superior deixa sob a responsabilidade da iniciativa privada, sendo financiada em grande parte por recurso público e ofertadas pelas faculdades privadas. Isto é, os documentos do BM fortalece a parceria público-privada para os outros níveis da educação, o que possibilita a derresponsabilização estatal e a nova destinação para os gastos públicos. Essa ação é justificada por meio da imagem ideológica da administração dos serviços públicos ser ineficiente e dispendiosa, ao contrário do discurso disseminado sobre a eficiência gerencialista privada. Para tal, o documento do BM estabelece um conjunto de medidas mais eficientes para os gastos do setor público, dentre elas iremos citar algumas:

Educación básica gratuita, que incluya costos compartidos con las comunidades y estipendios para los niños de familias pobres.

E Cobro selectivo de derechos de matrícula para la educación secundaria de segundo ciclo, combinado con becas para grupos seleccionados.
 A Cobro de derechos de matrícula para toda la enseñanza pública superior, combinado con préstamos, impuestos y otros sistemas para permitir que los estudiantes necesitados demoren los pagos hasta que obtengan ingresos y con planes de becas para vencer la resistencia de los pobres a acumular deudas con cargo a ganancias futuras inciertas. (BM, 1996, p. 11-12).

Essas medidas do BM (1996), observadas cautelosamente, possuem como ponto de partida a privatização, a descentralização, o incentivo a parcerias público-privadas, que fazem parte do projeto de nação defendido pelo grupo dominante hegemônico. Nesse contexto, a educação possui papel principal de reprodução das estruturas sociais, econômicas e políticas, mantendo as escolas a serviço do capital, ao invés de ser palco de enfrentamento das desigualdades, espaço político e de contraposição aos discursos do consenso hegemônico do sistema capitalista. Portanto, o trabalho docente é atingido por essas recomendações, uma vez que são os professores que possuem papel ativo na implementação das reformas educacionais, que podem promover atitudes de resistência, ou seja, com caráter transformador da realidade ou de subordinação e acomodação, com caráter reprodutor das relações sociais capitalistas.

[...] ao relacionar as mudanças ocorridas na sociedade com o trabalho docente, partimos do pressuposto de que é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições. Nesse sentido, é importante compreender que, embora o trabalho docente não produza mercadorias, a sua lógica organizativa reproduz as condições de trabalho no sistema capitalista em um determinado momento histórico (CASTRO; BRITO, 2013, p. 117).

Nessa perspectiva, entendemos que independente da modalidade educacional, o trabalho docente é impactado pelas reformas educacionais, por constituir uma categoria da classe trabalhadora. Para tanto, abordamos, neste estudo, as especificidades de tais impactos na modalidade da Educação Especial, mais especificamente, nos profissionais que realizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares do ensino público.

Sendo assim, destacamos que o debate acerca da temática ganha força no Brasil nos anos de 1990, a partir da mobilização de alguns países que se propuseram a discutir a importância de garantir educação para todos, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que apresenta, no artigo terceiro, uma meta exclusiva assegurando o direito à educação para as pessoas com deficiência, a saber:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte

integrante do sistema educativo a educação para pessoas com deficiência. (UNESCO, 1990, p. 4).

No entanto, o direito à educação para todos já estava previsto no artigo 205 da Constituição Federal (CF) de 1988, que trata sobre a educação, qual seja: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 123). Esse artigo da CF/88, apesar de sustentar e assegurar o direito à educação para todos não foi capaz de garantir a escolarização para as pessoas com deficiências. No entanto, a educação da pessoa com deficiência nos anos de 1990 adquire destaque nas discussões mundiais promovendo a elaborações de documentos que visavam particularmente políticas para a educação de pessoas com deficiência.

No Brasil, apesar da educação de pessoas com deficiência ser assegurada desde a Constituição Federal de 1988, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 e 1996, somente passa a adquirir visibilidade a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, a qual enfatiza o caráter de processo da inclusão de alunos com deficiência nos estabelecimentos de ensino regular. Os professores que atuam na Educação Especial são regidos pela Resolução N.º 04, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

Nessa Resolução, o artigo 13 estabelece as atribuições docentes, ou seja, o professor que trabalha no AEE deve observar a indicação de ações de avaliação, planejamento, execução de programas institucionais e orientação às famílias e aos demais docentes. Ainda em relação aos docentes, o mesmo artigo, em seu inciso VIII, indica ser sua atribuição “[...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum.” (BRASIL, 2009, p. 72).

Dessa forma, os documentos legais apresentam um repertório de responsabilidade aos docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), colocando o professor e a escola como os principais agentes da efetivação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008. Por outro lado, podemos destacar que a implementação de tal política, está para além de ser responsabilidade somente do professor, uma vez que é necessário um conjunto de ações efetivadas pelo estado desde a

disponibilização de material, infraestrutura física, mobiliário, formação continuada e outros mecanismos que podem contribuir de fato para a implementação da política.

Assim sendo, este estudo possui como objeto as condições de trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado, para tanto, apresentamos a seguinte questão de pesquisa: Em que condições (recursos tecnológicos e pedagógicos, organização dos atendimentos e infraestrutura) o professor do AEE da Rede Estadual de Ensino Público em Macapá executou o seu trabalho no período de 2007 a 2020? Como desdobramento dessa indagação, temos as questões norteadoras: a) as escolas da Rede Estadual de Ensino Público em Macapá possuem infraestrutura (Sala de Recurso Multifuncional, espaço físico adequado, mobiliário, recursos tecnológicos e pedagógicos) para que o professor do AEE execute o seu trabalho? b) Como se organizam os atendimentos (área de atendimento, quantidade de alunos para cada professor, quantidade de atendimentos por aluno) do professor do AEE da Rede Estadual de Ensino Público Macapaense? c) quais as percepções dos docentes do AEE da Rede Estadual de Ensino Público Macapaense com relação às condições do trabalho realizado?

O período delimitado do presente estudo foi de 2007 a 2020 porque tomamos como base a criação da PNEEPEI de 2008, isto é, a partir dessa política as escolas são obrigadas a matricular os alunos com deficiência nas classes comuns, havendo a transição das classes exclusivas para as classes comuns. Cria-se, também, o profissional do atendimento educacional especializado, acompanhado dos documentos legais que regem a educação especial.

Na intenção de verificar o que vem sendo produzido sobre as condições do trabalho docente, realizamos o mapeamento da produção acadêmica do período de 2007 a 2017, nas seguintes bases de pesquisa: Portal de Periódicos/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por acreditarmos na relevância científica dessas bases no âmbito das pesquisas relacionadas à educação. Para selecionarmos os estudos, utilizamos os descritores: trabalho docente e condições de trabalho docente do professor da Educação especial, sendo que os trabalhos selecionados passaram por refinamento através da leitura do resumo e da introdução. Como resultado da coleta de dados, obtivemos 23 (vinte e três) produções escritas que tratam das condições de trabalho docente, das quais 13 (treze) publicações foram selecionadas no Portal de Periódicos/CAPES e 10 (dez) relatórios de pesquisas sobre o

assunto na BDTD. Houve ausência de produção em ambas as bases consultadas nos anos de 2007, 2008 e 2011. A maior produção científica foi verificada nos anos de 2013, 2015 e 2016.

Para tanto, a partir do levantamento de literatura, elaboramos um artigo intitulado³: “Análise da produção escrita sobre as condições de trabalho docente (2007-2017)” no qual apresentamos os eixos temático discutidos, como: carreira, adoecimento, prática pedagógica, precarização, intensificação e valorização do magistério. De maneira geral, os estudos articulam a questão das condições de trabalho com as determinações mais amplas da sociedade, sobretudo, com a reforma do Estado e da educação e com as mudanças no mundo do trabalho.

Com relação aos níveis de ensino, modalidades e etapas da Educação Básica, foi possível identificar que os trabalhos, em geral, tratam da educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e ensino superior. Somente um estudo (PADILHA, 2012) se propôs a refletir e a analisar quais as relações e condições de trabalho dos professores da Educação Especial do estado de São Paulo, o qual trouxe à tona dados e informações relevantes sobre a realidade da Educação especial em São Paulo.

Padilha (2012) discute que as novas relações de trabalho, no âmbito da reforma do Estado e das reformas educacionais a partir dos anos de 1990, estão permeadas pela precarização das condições de trabalho docente, com foco na estrutura organizacional e na valorização profissional, promovendo, em muitos casos, o adoecimento dos profissionais da Educação Especial, o que compromete a atuação docente. Ressaltamos que, na primeira seção trataremos uma discussão mais detalhada sobre os resultados do levantamento de literatura mencionado.

Justificativa

O interesse pela temática surgiu a partir da minha experiência ao longo de onze anos enquanto professora do AEE na rede estadual de ensino público na Educação Básica do estado do Amapá. Ingressei na educação especial através de concurso público no ano de 2005, que na época destinou-se para o preenchimento imediato de carências na referida modalidade.

³ O artigo foi aprovado no evento da 2ª Reunião Científica Regional Norte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED/2018. O texto apresenta uma revisão da literatura sobre a produção escrita acerca do trabalho docente e estabelece diálogo consistente com os autores que investigaram sobre a temática, destacando as produções por eixos de análise e sua relação no contexto das políticas educacionais brasileiras. As análises foram feitas de forma crítica com consistência teórica e conceitual, de tal forma que o conteúdo da análise apresentada no artigo poderá contribuir para as pesquisas que têm sido realizadas na área.

Esse concurso foi dividido por áreas de atendimentos, dentre as quais podemos citar: deficiência múltipla, deficiência visual, deficiência intelectual, deficiência auditiva e condutas típicas. Fui aprovada para ser professora de alunos com deficiência múltipla e desde então venho desenvolvendo minhas atividades laborais com estudantes pertencentes a todas as áreas.

Minha atuação durante todos esses anos, nas escolas públicas, se deu na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), local destinado ao atendimento de alunos da educação especial. No caso da escola em que fui lotada tanto a SRM quanto os mobiliários foram improvisados para atender à exigência da política implementada na época. Esse fato vivenciado provocou inquietações e questionamentos que ressoaram por muito tempo em mim. Por conta disso, nos propusemos a analisar as condições de trabalho docente no atendimento educacional especializado na rede estadual de ensino público macapaense.

Todos esses aspectos nos motivaram a desenvolver um estudo em que pudéssemos apresentar as contradições político-sociais engendradas nas unidades escolares e como as legislações pertinentes à educação especial estão sendo efetivadas, com intuito de assegurar um ambiente adequado, para que realmente ocorra a inclusão desses alunos nas classes comuns; um espaço que favoreça aos professores o desenvolvimento de suas atribuições de forma satisfatória, para que sejam valorizados e bem remunerados.

De forma geral, é comum escutarmos os professores do AEE relatarem que, em algum momento na realização dos atendimentos, houve a necessidade de se desdobrarem de função para poderem atender aos alunos, aos professores do ensino regular, aos familiares, além de participarem de formações continuadas.

Dados do censo da Educação Básica de 2018 mostraram que existem 1181.276 estudantes da educação especial matriculados em classes comuns nas escolas pública do Brasil, desses 108.990 estão matriculados nas escolas públicas da região norte, dos quais 5.652 fazem parte do quadro de discentes das escolas estaduais no estado do Amapá, sendo que 3.227 alunos estão matriculados nas escolas públicas estaduais do município de Macapá. Essas informações foram extraídas da Sinopse da Educação Básica no Brasil (2018) e apresentadas pelo Núcleo de Educação Especial (NEES), órgão responsável pela Educação Especial na Secretaria de Estado da Educação (SEED/AP). Notadamente, o volume de matrículas de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino do município de Macapá-AP vem crescendo gradativamente.

No estado do Amapá, além dos professores que já faziam parte do quadro estadual de servidores que atuavam nas séries iniciais remanejados para o AEE, foram inseridos novos profissionais oriundos do primeiro concurso específico para a educação especial, realizado pelo Governo do Estado do Amapá, Waldez Góes, no ano de 2005. Em 2012, no Governo de Camilo Capiberibe, outro concurso foi realizado para sanar a demanda de atendimentos e, dessa vez, o edital do concurso exigia a formação em nível superior com especialização em Educação Inclusiva, além de não ter sido dividido por área, ou seja, o professor do AEE deveria atender a todas as áreas, para isso, precisaria saber libras, braile e outras práticas pedagógicas específicas com vistas ao atendimento das diferentes deficiências.

A realidade amapaense com relação à contratação dos docentes que atuam no AEE se deu a partir dessas três formas de ingresso mencionada. No entanto, se faz necessário destacar que no concurso de 2005 os professores aprovados eram submetidos a um curso de capacitação de 120h. Este, por sua vez, apresentava as especificidades de cada área de atendimento de forma superficial. Assim, os professores concursados de 2005 possuem decretos específicos para cada área. Já os docentes que foram aprovados no concurso de 2012 deveriam atender todas as áreas, ou seja, deveriam dominar as diversas metodologias e especificidades das deficiências e, nesse aspecto, temos um leque de discussão, pois de 2012 em diante a Secretaria de Educação do Estado do Amapá determinou que todos os professores do AEE deveriam atender todas as áreas, independente do concurso que fizeram.

A partir desse fato nos deparamos com orientações de que teríamos que dominar todas as áreas, como a linguagem de sinais, braile, metodologias para trabalhar com Transtorno do Espectro Autista (TEA) entre outras habilidades, precisando ser um professor flexível, capaz de adaptar-se a todos os tipos de demandas solicitadas, ou seja, um professor que deveria conhecer cada deficiência e que buscasse por conta própria, quando necessário, curso de capacitação para suprir qualquer dificuldade.

Dessa forma, consideramos de extrema importância o estudo em questão, uma vez que o mesmo apresentou dados concretos sobre a temática, a saber, as condições de trabalho docente no AEE considerando os indicadores como infraestrutura, área de atendimento e recursos tecnológicos e pedagógicos, assim como as percepções dos docentes do AEE sobre tais condições de trabalho na modalidade da educação especial. Vale ressaltar que o resultado alcançado com a pesquisa científica pode ser adotado como base de bandeira de luta pelo Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá (SINSEPE-AP) e como ponto de partida para as autoridades da Secretaria de Estado da Educação (SEED) na elaboração de

políticas educacionais a nível estadual, além de promover maior visibilidade aos profissionais do AEE e suas lutas.

Objetivos

O objetivo central dessa pesquisa foi analisar as condições de trabalho dos professores do Atendimento Educacional Especializado da Rede Estadual de Ensino Público Macapaense durante o período entre os anos de 2007 a 2020 no contexto das Políticas Educacionais da contemporaneidade.

Como objetivos específicos, tivemos: a) identificar as interfaces entre as políticas educacionais e as condições de trabalho docente; b) verificar a percepção dos docentes do AEE da Rede Estadual de Ensino Público Macapaense sobre as condições de trabalho na escola; c) apontar em que condições em termos de recursos materiais, área de atendimento e infraestrutura os docentes do AEE da rede Estadual de Ensino Público Macapaense desenvolvem seu trabalho.

Método, Metodologia e Procedimentos metodológicos

Adotamos a abordagem do materialismo histórico-dialético por entendermos que a existência humana é dada pela produção das condições materiais. Assim, é através do trabalho que se supre necessidades básicas, que por sua vez, em uma sociedade capitalista, nos são impostas sem opção de escolha. Por outro lado, são resultantes das relações das forças produtivas estabelecidas em um tempo histórico. O materialismo dialético também estabelece que uma sociedade é caracterizada pelo antagonismo de classes, no qual existe um projeto vigente de sociabilidade na manutenção da estrutura burguesa. Isto é, para desvelar um fenômeno social, devemos compreender que ele é uma parte da totalidade e, por isso, não deve ser analisado isolado das relações sociais.

Dessa forma, entendemos que as condições de trabalho docente no atendimento educacional especializado estão imbricadas com o projeto de educação determinada pela base econômica na égide de uma sociedade capitalista. Assim sendo, interpretaremos o objeto de investigação no tempo e no espaço da materialização estrutural das relações de trabalho no âmbito social, no sentido de compreender e explicar o objeto/fenômeno investigado, tal qual ele verdadeiramente é na prática.

Partindo da compreensão de Marx e Engels (1998, p. 59) em que “[...] os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.”, é que se faz necessário compreender em que circunstâncias socioeconômicas as reformas educacionais são promovidas, atendem a quais interesses e quais vozes são reproduzidas como hegemônicas; buscar a relação com o fenômeno para além da aparência, ou seja, identificar e compreender todos os elementos condicionantes estruturais da sociedade, que possam garantir uma apreensão da realidade.

O essencial é que a análise dialética compreenda a maneira pela qual se relacionam, encadeiam e determinam reciprocamente, as condições de existência social e as distintas modalidades de consciência. Não se trata de conferir autonomia a uma ou outra dimensão da realidade social. É evidente que as modalidades de consciência fazem parte das condições de existência social (MARX, 1979, p. 23).

Assim como Marx (1979), também entendemos que os fenômenos sociais não podem ser compreendidos por si mesmos, pois estão relacionados, e que, portanto, precisam ser analisados na totalidade, ou seja, são as condições de existência material que determinam as relações sociais e essas também podem ser determinadas num processo dialético. Assim, uma pesquisa que discute condições de trabalho docente deve fundamentar o debate baseado na luta de classes, uma vez que a organização da classe trabalhadora possibilitará uma ruptura da estrutura vigente dominante, além de explicar as implicações do projeto de sociabilidade burguesa nos fenômenos sociais.

Deste modo, as condições de trabalho docente são impactadas por essas relações antagônicas, que tem a Educação como principal espaço de conformação e transformação da estrutura social dominante. Para tanto, o método materialista histórico-dialético nos possibilitou conhecer a realidade concreta do fenômeno no seu dinamismo e nas inter-relações sociais. E dessa forma, compreendê-lo no contexto das políticas neoliberais, atentando para as reformas educacionais dos anos de 1990 provenientes dessa lógica mercantil burguesa e a estreita repercussão dessas mudanças no campo educacional e, especificamente, no trabalho docente.

O materialismo histórico também pode dar subsídios para o estudo do fenômeno educativo, permitindo elucidar suas relações com a sociedade e ajudar a compreender a dinâmica das contradições das formações sociais e da educação nela inserida (GAMBOA, 2007, p. 149).

Como categorias do método, elegemos a totalidade, a contradição e a mediação. A totalidade, porque o objeto não pode ser compreendido de forma isolada e sim como parte de uma perspectiva macro social. Contradição, por acreditarmos, que ao mesmo tempo em que o professor pode reproduzir os discursos hegemônicos, também pode transformar para superá-lo, e esse processo se dá através das mediações realizadas pelos sujeitos responsáveis pela materialização das políticas educacionais. Assim, entendemos a totalidade, a partir da concepção marxista, como sendo “[...] uma unidade de máxima complexidade constituída por diferentes elementos também complexos (com menores graus de complexidade), os quais, em suas relações, constituem e sintetizam aquela totalidade.” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 227). Ainda sobre a categoria totalidade Frigotto (1994) afirma ser:

[...] o processo de ir à raiz dos problemas, ou seja, ao desvendamento das “leis” que os produzem. Não só o recorte ou a problemática específica a ser investigada necessita ser apreendida com a totalidade de que faz parte, como é importante ter presente a que sujeitos históricos reais a pesquisa se refere (FRIGOTTO, 1994, p. 87).

Já a categoria contradição pode ser entendida pelos conflitos, oposições das relações estabelecidas em uma sociedade capitalista. Sobre isso, Cury (1985) destaca que:

Na sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. Tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social. É através deste jogo pugnativo que a sociedade avança. Dessa forma, observamos que este movimento é permanente à medida que um não existe sem o outro, como no sistema capitalista, onde só se busca a riqueza, pois existe também a pobreza, um só existe pela também existência do outro. E sendo assim, é pelo desenrolar das relações sociais que é determinada a luta de classes, fundamental para ir além desta condição e atingir a transformação social (CURY, 1985, p. 33).

Partindo da compreensão apresentada sobre as categorias totalidade e contradição é que analisamos o objeto em suas múltiplas determinações, a partir das relações sociais existentes na sociedade burguesa.

Quanto à categoria mediação, Ciavatta (2001) compreende como sendo os

Processos sociais complexos que permitem compreender os fenômenos não apenas enquanto objetos isolados ou na sua aparência, mas na sua historicidade no tempo e no espaço, portanto, no movimento da história e de sua transformação, com as conquistas e contradições que ela implica (CIAVATTA, 2001, p. 174).

À vista disso, para a construção do estudo acerca das condições de trabalho docente no AEE, definimos como categorias de análise do objeto de pesquisa a) a infraestrutura; b) os recursos tecnológicos e pedagógicos; e c) a organização do Atendimento Educacional

Especializado. A Infraestrutura refere-se à observação da existência e/ou da avaliação das condições em que se encontram os distintos espaços físicos e/ou serviços básicos disponibilizados nas escolas (sala de recurso multifuncional, mobiliário, ventilação, iluminação e outros); os Recursos tecnológicos e pedagógicos são recursos que os professores necessitam para desenvolverem os atendimentos dos alunos inclusos nas atividades de docência (equipamentos específicos, internet, livro didático, entre outros; já a Organização do Atendimento Educacional Especializado é a forma como as escolas estruturam o AEE (área de atendimento, quantitativo de alunos por professor, quantitativos de atendimentos por aluno).

Destacamos essas categorias de análise do objeto por acreditarmos que as condições de trabalho docente são permeadas pela existência ou ausência desses aspectos, ou seja, são intrínsecas ao objeto.

Lócus

Selecionamos três escolas da rede estadual de ensino público macapaense, obedecendo dois critérios de representatividade, a saber, escolas de Educação Básica que ofertam Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), Ensino Fundamental II (Anos Finais) e Ensino Médio; e o maior quantitativo de alunos deficientes matriculados no AEE nessas etapas de ensino no ano letivo de 2018. Sendo assim, realizamos um levantamento no censo escolar de 2018 da Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED), para identificarmos as escolas. Atendendo a tais critérios, selecionamos três escolas, que serão identificadas como escola 1, localizada no bairro Marabaixo, que oferta exclusivamente o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano). A segunda foi nomeada escola 2 e está localizada no bairro Buritizal e conta com a oferta do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais (1º ao 9º ano). A terceira foi denominada escola 3, está localizada no bairro Marabaixo, ofertando Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Todas as escolas selecionadas, estão localizadas no município de Macapá sob a gestão do Estado.

As técnicas e o instrumento de coleta de dados

O estudo é de cunho bibliográfico, documental e de campo. Para Fontelles (2009), o estudo bibliográfico busca os resultados baseados em materiais já publicados. Já a pesquisa documental, segundo Evangelista (2009, p. 1) “[...] articula elementos teóricos-metodológico que auxiliem na compreensão de processos de produção de diretrizes políticas para a educação, presentes em documentos oficiais e oficioso publicados em suporte de papel ou eletrônico.”.

Apontamos como *corpus* da pesquisa, *a priori*, o conjunto de documentos que fornecem informações sobre o problema levantado (FRANCO, 2005, p. 48-49) a saber, a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008; o Decreto nº. 7611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado; a Resolução CNE/CEB nº. 04 de 02 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; a Resolução CEE-AP 048 de 05 de setembro de 2012, que fixa normas para a oferta da Educação Especial na Educação Básica do sistema Estadual de Ensino do Amapá e orienta as escolas sobre organização dos atendimentos; o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, de 2010; e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº. 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Também analisamos os editais dos concursos de 2005 e 2012 específicos para contratação de professores da Educação Especial do Estado (por apresentar as particularidades importantes quanto à área de atuação do professor do AEE) e o Plano Estadual de Educação do Estado do Amapá 2015-2025.

Evangelista (2009) destaca a importância de o pesquisador estar atento ao analisar documentos de Políticas Educacionais, uma vez que:

Os documentos de política educacional são oriundos do aparelho do Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses políticos e produzem intervenções sociais (EVANGELISTA, 2009, p. 1-2).

Sobre isso, precisa entendê-lo em um tempo histórico, ou seja, “[...] é necessária uma reflexão de largo espectro, uma decomposição da fonte, uma separação entre essência e aparência.” (EVANGELISTA, 2009, p. 8). Quanto à pesquisa de campo, Rodrigues (2007) evidencia que é o estudo baseado na coleta de fenômenos da realidade a ser pesquisada.

Como instrumento de coleta de dados, realizamos a pesquisa de campo por meio da técnica da entrevista semiestruturada (apêndice A) na qual, “[...] colhem-se informações dos sujeitos a partir do discurso livre, em que o entrevistador mantém-se em escuta atenta ao

mesmo tempo que mantém um diálogo descontraído.” (THIOLLENT, 1985, p. 35) com os sujeitos pertencentes ao quadro de docentes do AEE, para colher o máximo de informações possíveis, sob objetivo de apontarmos como esses sujeitos avaliam as condições de trabalho no AEE na rede estadual de ensino público macapaense.

Segundo Gatti (2007), “[...] uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um diálogo real com o entrevistado, em que não predominam as respostas chavões, que nada acrescentam.” (GATTI, 2007, p. 63). Para tanto, todos os sujeitos interessados em participar segundo o critério de representatividade da entrevista, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Explicamos aos entrevistados a necessidade de gravar o áudio da entrevista para, posteriormente, fazermos a transcrição, comprometendo-nos a apresentar a transcrição ao entrevistado antes de publicarmos na proposta de pesquisa.

Além das entrevistas semiestruturada realizada com os sujeitos da pesquisa, utilizamos a técnica do registro fotográfico das salas de recursos multifuncionais, por acreditarmos que as duas técnicas se complementam. Assim, as imagens são representações de realidade em um determinado tempo histórico.

As imagens não são nada mais do que representações, ou traços, de um complexo maior de ações passadas. Devido ao fato dos acontecimentos de o mundo real serem tridimensional e os meios visuais serem apenas bidimensionais, eles são, inevitavelmente, simplificações em escala secundária, dependente, reduzidas das realidades que lhe deram origem (LOISOS, 2008, p. 138).

Sujeitos da pesquisa

Entrevistamos oito docentes que compõem o quadro de professores do AEE das respectivas instituições escolares selecionadas. Para tanto, o critério de seleção desses sujeitos se deu por duas razões, primeira, que o professor deveria estar atendendo os alunos da educação especial nas SRM. Segundo, pelo interesse do docente em participar das entrevistas. Como vimos, “[...] essa seleção não pode ser de ordem mecânica ou aleatória, precisa-se levar em consideração a disponibilidade das pessoas a serem entrevistadas, além de estabelecer critérios de representatividade social dos sujeitos.” (THIOLLENT, 1985, p. 34).

Técnica de interpretação dos dados

Para analisarmos os dados empíricos adotamos a análise de conteúdo na abordagem de Bardin (2009) e Franco (2018). Em que Bardin (2009) compara o papel do pesquisador como de um arqueólogo que parte dos vestígios encontrados para apontar manifestações histórica, sendo a mensagem o ponto de partida do pesquisador para inferir, interpretar o objeto levando em consideração o emissor e o seu contexto social.

Já Franco (2018) assevera que o conteúdo de uma mensagem representa uma construção histórica do sujeito (produtor), portanto, “[...] necessariamente, ela expressa um significado e um sentido.” (FRANCO, 2018, p. 21). Vale destacar que o sentido da mensagem está vinculado a construção histórica de seus produtores, conforme o próprio Franco (idem) aponta:

Além disso, torna-se indispensável considerar que a relação que vincula a emissão das mensagens que podem ser uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso está necessariamente articulada as condições contextuais de seus produtores [...] condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade, as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos. (FRANCO, 2018, p. 21).

Nesse sentido, para a interpretação dos dados, tratamos de identificar o conteúdo latente das mensagens, levando em consideração os contextos sociais e históricos nos quais foram produzidos, ou seja, compreendemos as falas dos sujeitos, na sua totalidade, considerando os fenômenos sociais, no qual a autora aponta ser o pano de fundo. Para Franco (2018, p. 31), “O analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (de maneira lógica) conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos (como o emissor, suas condições de produção, seu meio abrangente etc.).”.

Logo, a palavra carrega uma carga ideológica que possui sua raiz na origem da luta de classes das relações sociais, sendo materializada como prática discursiva em um contexto histórico. Assim, entendemos que as falas dos docentes do AEE, que são os sujeitos da pesquisa, foram analisadas a partir dessa construção do signo ideológico e do nível de consciência de classe do indivíduo.

É a partir dessa compreensão que analisamos as políticas educacionais e suas interfaces com as condições de trabalho docente na contemporaneidade, auscultando a percepção dos docentes com relação às condições de trabalho realizado nas escolas da rede estadual de ensino público macapaense, considerando que as políticas educacionais são impregnadas dos discursos ideológicos hegemônicos numa perspectiva dominante, mais

verdadeira, mais real do que as outras, por isso, dependendo da interpretação do signo ideológico podemos perceber a reprodução do discurso hegemônico ou contra-hegemônico. Dessa forma, Franco (2018) reitera:

Diríamos que produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação de dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. (FRANCO, 2018, p. 31-33).

A partir das categorias do objeto e indicadores, classificamos, inicialmente, como nossas categorias de análise *a priori*, a precarização, a intensificação e polivalência docente que surgiram no decorrer do estudo, no entanto não descartamos a hipótese do surgimento de outras.

Sobre as categorias, chamamos a atenção para algumas definições iniciais. Segundo Pochmann (1999), a precarização docente refere-se a mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente. Com relação à categoria intensificação do trabalho docente, se reporta ao trabalhador individualizado ou ao coletivo de trabalhadores, portanto, aos sujeitos do trabalho. “Deles é exigido um empenho maior, seja físico (corpo), intelectual (acuidade mente/saberes) ou psíquico (emocional/afetividade), ou uma combinação desses elementos.” (DAL ROSSO, 2008, p. 20-21). Ainda se considera, na análise da intensificação, aspectos como: as condições de trabalho; as relações de cooperação entre os próprios trabalhadores; a transmissão de conhecimento que ocorre entre eles no processo de trabalho; e as relações familiares, grupais e sociais, que acompanham o trabalhador no seu cotidiano e refletem no espaço do trabalho, como potencialidades ou como problemas.

O termo polivalente, segundo Houaiss (2001), significa assumir múltiplos valores ou oferecer várias possibilidades de emprego e de função, a saber: ser multifuncional; que executa diferentes tarefas; ser versátil, que envolve vários campos de atividade; plurivalente; multivalente. Ou seja, o trabalhador que pode atuar em diversas áreas, que possui mil e uma utilidades, o profissional flexível que domina todo o universo do trabalho, a polivalência.

Sendo que esse sujeito, dotado de mil e uma habilidades, faz parte do projeto de educação baseado na teoria do capital humano, no qual é definido como fator de produção, por isso, cada vez mais nas escolas dá-se preferência para disciplinas treináveis, cursos aligeirados, que incentivem o desenvolvimento das capacidades de trabalho e produção desses sujeitos. Para tanto, Frigotto (1995, p. 155) afirma que, “[...] no plano dos conteúdos, a

educação geral, abstrata, vem demarcada pela exigência da polivalência ou de conhecimentos que permitam a policognição.”. Isto é, preparar os sujeitos para dar conta da maior abrangência de funções no sistema produtivo. O autor ainda discute:

Que os novos conceitos abundantemente utilizado pelos homens de negócios e seus assessores – globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e valorização do trabalhador – são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial. (FRIGOTTO, 1995, p. 144).

Diante das afirmações do autor, percebemos que as formas de trabalho que se estabelecem nas escolas, também cada vez mais, refletem a exigência de um profissional flexível, que consiga se adaptar as demandas da escola, desenvolvendo várias funções e adquirindo novas responsabilidades para além da regência de classe.

Estrutura da dissertação

A dissertação está dividida em três seções, além da introdução e considerações finais. Na primeira seção, intitulada “As condições de trabalho docente no contexto da sociedade capitalista contemporânea” o objetivo foi apresentar um panorama teórico abrangendo discussões sobre a categoria do trabalho e condições de trabalho docente, considerando o processo de crise do capital, reestruturação produtiva, contrarreforma do Estado e da educação, bem como, discutir as políticas educacionais dos anos de 1990, responsável pelas novas regulações na organização do sistema escolar, no que se refere à gestão administrativa, financiamento e pedagógico, com desdobramentos no trabalho docente. Todas essas questões são explicitadas dentro de um contexto econômico e social das políticas neoliberais.

Na segunda seção, discorreremos sobre os cenários da Educação Especial no cenário brasileiro e do Amapá. Apresentamos um breve debate sobre os percalços da educação especial a partir dos anos de 1990, problematizamos os termos educação especial e educação inclusiva. Analisamos, os principais documentos (diretrizes) a nível nacional e estadual que norteiam o trabalho do professor do AEE. Apresentamos os dados educacionais referentes ao número de matrículas, docentes, estabelecimentos e turmas na educação especial no período de 2007 a 2020 através da leitura das sinopses da Educação Básica disponível no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a nível de Brasil,

região Norte, estado do Amapá e município Macapá. Apresentamos também o percurso da Educação Especial no município de Macapá.

Na terceira seção, expomos os resultados encontrados pela pesquisa, adquiridos através da análise das falas dos sujeitos, numa perspectiva materialista histórico-dialética que compreende o sujeito em suas mediações e contradições, no qual a palavra está embebida de signo ideológico de um tempo histórico, que tem sua origem na classe social a qual o sujeito pertence. Desse modo, apresentamos a análise em três subseções: a primeira está intitulada “Trabalho docente e a precarização no AEE da rede estadual de ensino público macapaense”; a segunda subseção nomeamos como “Trabalho docente e a polivalência como um elemento da intensificação no AEE da rede estadual de ensino público macapaense”; e a terceira subseção corresponde aos “Avanços e desafios para o trabalho docente no AEE da rede estadual de ensino público macapaense no período de 2007-2020”. Por último, retomamos os aspectos principais discutido no estudo, dimensionando os resultados alcançados para as considerações finais.

1 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA

Na sociedade capitalista, a educação se apresenta como uma categoria social em disputa entre as classes sociais fundamentais (burguesia e proletariado) e, como tal, desperta o interesse da classe dominante de decidir a forma de organização e gestão dos sistemas educacionais, bem como provoca movimentos de resistência por parte da classe trabalhadora. A educação e, portanto, as instituições escolares, são consideradas como um dos principais meios de manutenção das estruturas capitalistas, logo, os processos educativos devem adequar-se às relações de produção vigente, na perspectiva hegemônica.

Para materializar, intervenções no âmbito da educação escolar, são utilizadas estratégias e discursos ideológicos burgueses, ancorados nos aportes neoliberais, em que o mercado é o “Deus regulador” de todas as relações socioeconômicas e que, portanto, os sistemas educacionais não poderiam estar de fora dessa lógica mercadológica. Isto é, o processo educativo está vinculado ao desenvolvimento econômico. Nesse sentido, nesta seção, analisamos o trabalho e o trabalho docente na lógica do capital, suas mudanças advindas da reestruturação produtiva no contexto da contrarreforma do Estado⁴, sob as orientações de políticas internacionais que versam sobre as políticas educacionais brasileiras e suas implicações no trabalho docente.

Para tanto, organizamos a discussão em três subseções. Na primeira subseção, apresentamos a gênese e especificidade do trabalho no seu sentido ontológico, conceituando a partir da compreensão de Marx e Engels (2011), segundo a qual o trabalho possui centralidade na constituição humana. Por outro lado, apresentamos também como o trabalho é desenvolvido a partir das relações capitalistas, sendo considerado trabalho alienado, uma vez que o trabalhador é separado do fruto do seu trabalho. Sendo assim, analisamos a especificidade do trabalho docente como parte constituinte da totalidade do trabalho coletivo, estando interligado ao trabalho não material, mas ao mesmo tempo vinculado organicamente ao trabalho material e como esse trabalho, pode ser considerado produtivo e improdutivo do ponto de vista do capital.

⁴ Para Behring (2003) o processo de reforma do Estado no Brasil instituída no governo Fernando Henrique Cardoso nos anos de 1990, apresenta no seu núcleo a defesa dos interesses da lógica do capital ancorado nos discursos ideológicos neoliberal e que por isso submete a classe trabalhadora a condições flexibilizadas nas relações de trabalho, atendendo as demandas da reestruturação produtiva vigente. Diante disso, por se tratar de uma reforma que traz retrocessos e por ser de caráter moderno conservador é que utiliza o termo contrarreforma do Estado.

Na segunda subseção, discutimos a crise do capital, apresentamos a teoria político-econômica neoliberal e todos os elementos condicionantes que surgiram para atender o mecanismo estrutural do modo de produção capitalista, como a reestruturação produtiva, a crise do capital e suas inferências nas novas configurações nas relações de trabalho a partir dos anos de 1990. Evidenciamos, ainda, as reformas do Estado e da Educação, apontando as implicações dessas mudanças no trabalho docente.

Na terceira subseção, mostramos como as produções escritas vêm apresentando as condições de trabalho docente nas pesquisas desenvolvidas nesse campo. Discutimos os eixos temáticos precarização e intensificação, buscando dialogar com os estudiosos, no sentido de aproximar esses estudos ao objeto desta investigação, qual seja, as condições de trabalho docente no atendimento educacional especializado da Educação Básica na rede estadual de ensino público macapaense.

1.1 A gênese e a especificidade do trabalho e trabalho docente

Numa perspectiva marxiana, o trabalho é considerado como categoria fundante do ser social, por compreender o trabalho como eixo central nas relações dos homens com a natureza e com outros homens. Com efeito, trata-se de uma atividade essencial na vida do ser humano, atividade pela qual ele garante sua sobrevivência e por meio da qual a humanidade conseguiu produzir e reproduzir a vida humana. Segundo Marx (2004, p. 14), o trabalho “[...] é mediação entre homem e natureza, e dessa interação deriva todo o processo de formação humana.”. A produção aparece como a forma de o homem se manter, além de configurar a forma de ele definir e orientar suas necessidades.

Nesta perspectiva, o trabalho é entendido como uma relação que se estabelece entre o ser humano e a natureza, relação essa, por meio da qual os seres humanos transformam a natureza para gerar produtos que vão satisfazer suas necessidades como, alimentação, vestimenta, moradia, dentre outras. Desse modo, Frigotto (1995), ao analisar o trabalho em Marx, o aponta como responsável pela maneira como o homem gera suas condições de existências, ou seja, a sua constituição humana, sua essência ontológica⁵. Assim, entendemos o trabalho como uma atividade livre, consciente, necessária e própria do ser humano.

Para Marx (1985, p. 50), “[...] o trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem quaisquer que sejam as formas de

⁵ A essência ontológica pode ser compreendida como a condição primária do ser humano, no qual o trabalho constitui-se na especificidade do ser social. (NETTO, 2015).

sociedade, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza.” e, portanto, de manter a vida humana. Logo, o trabalho, é o ato que torna possível o surgimento de uma nova espécie na natureza, de um novo ser, ou seja, ao trabalhar, o ser humano não apenas cria a si próprio, mas também cria possibilidades de sobrevivência humana cada vez mais complexa. Desta feita, é a partir do trabalho, por meio, pelo e para o trabalho, que o ser humano cria as condições de sua reprodução imediata material e simbólica.

Como consequência histórica do processo de trabalho, os seres humanos controlam cada vez mais a natureza e aperfeiçoam o trabalho necessário para produzir alimentos, vestuário e habitação indispensáveis à sua existência. Esse processo é resultado ainda da crescente divisão técnico-social do trabalho que reduz o tempo de trabalho socialmente necessário para produzir valores de uso (GUIMARÃES, 2014, p. 46).

No entanto, torna-se relevante destacarmos que, o trabalho adquire seus desdobramentos nas diferentes formas de organização social, alterando seu sentido originário que seria produtor de valores de uso para ser produtor de valor de troca. Desse modo, quando as forças produtivas começam a se desenvolver, não se cria somente a relação para satisfazer suas necessidades essenciais, surge a relação de valor social. Nesse sentido, Marx enfatiza que:

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa sua propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor de mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto útil, ele produz o valor de uso (MARX, 2013, p. 124).

Nesses termos, apontamos, que o trabalho no âmbito de uma sociedade capitalista, em lugar de ser uma atividade livre e consciente, converte-se em uma atividade de exploração mergulhando o homem em um violento processo de desumanização.

Para Freire (1987), o processo de desumanização constitui-se na perda das características necessariamente humanas, impetradas pelos condicionantes sociais impostos pelos opressores. Coadunando nesta mesma linha de pensamento, Marx e Engels (2004) afirmam que tal categoria toma nova dimensão quando inserida no contexto das relações socioeconômicas capitalista.

Aponta que o trabalho dentro do sistema industrial capitalista, inexoravelmente, leva à alienação do homem, que se “objetifica” diante da máquina e se torna uma ferramenta, instrumento utilizado pelo capital a fim de explorá-lo – transformando em mercadoria, o operário se torna mais pobre quanto mais riqueza gera; quanto mais objeto produz, tanto menos ele pode possuir (MARX; ENGEL, 2004, p. 80).

Antunes (1999) aponta que em uma sociedade regida pelo capital, o sistema de mediações de primeira ordem⁶ está subordinado ao sistema de mediações de segunda ordem⁷, em que o valor de uso é substituído pelo valor de troca, criando mecanismo de controle de trabalho social, separando os que produzem e os que controlam. O autor ainda enfatiza que:

Tendo se constituído como o mais poderoso e abrangente sistema de metabolismo social, o seu sistema de mediação de segunda ordem tem um núcleo constitutivo formado pelo tripé capital, trabalho e Estado, sendo que essas três dimensões fundamentais do sistema são materialmente inter-relacionadas, tornando-se impossível superá-las sem a eliminação do conjunto dos elementos que compreende esse sistema. (ANTUNES, 1999, p. 22).

Assim, o trabalho, em uma sociedade capitalista, passa a ser trabalho alienado, pois não pertence ao trabalhador, “[...] deixa de constituir-se sujeito no processo de trabalho para constituir-se objeto. Aliena-se. E na medida em que se aliena, retorna à sua condição indissociada da natureza. Animaliza-se. Seu trabalho assim concedido é trabalho alienado.”. (SOUZA, 2002, p. 20) e, o trabalho em que o homem se aliena a si mesmo é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, “[...] o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outrem, pôr no trabalho ele não se pertencer a si mesmo, mas sim a outra pessoa.”. (MARX, 2004, p. 86).

Essa forma de produção, na qual o produto se separa do seu produtor, se universaliza e se constitui em total e totalizante em tudo que é produzido. Assim, formas de produção e produto ou produtores e produtos em um determinado momento se separam, e toda esfera das práxis sociais, de um determinado momento vai também sendo afetada por essa separação. Com efeito, o Estado moderno burguês, se estrutura a partir da universalização do trabalho alienado, para garantir o controle da vida social. O Estado acompanha essa universalização da separação e aparta-se da vida social. Desse modo, evidenciamos a alienação da classe trabalhadora e sua importância enquanto mola propulsora da acumulação de capital e sua participação em todos os campos de atuação social.

Remetendo a discussão para a natureza do trabalho docente, podemos definir este como sendo o ato de ministrar saberes organizados e construídos culturalmente pela sociedade ao longo da história que, a partir da complexidade da divisão do trabalho, ampliou esta oferta de ensino para um grupo cada vez maior, uma vez que, as instituições escolares adquiriram a função de preparar e qualificar os indivíduos para o mundo do trabalho. Nesse sentido, as

⁶ As mediações de primeira ordem, cuja finalidade é a preservação das funções vitais da reprodução individual e societal (ANTUNES, 1999, p. 19).

⁷ As mediações de segunda ordem afetam diretamente as mediações de primeira ordem ao introduzir elementos fetichizadores e alienantes de controle social metabólico. (ANTUNES, 1999, p. 20).

habilidades de ler e escrever passaram a ser fundamentais para o desenvolvimento da sociedade e para o mundo do trabalho.

Para Miranda (2009), o conhecimento não deve ser entendido como meio de produção e sim, como instrumento de trabalho, uma vez que para praticar a docência, não basta ser detentor do conhecimento, precisa ser trabalhador assalariado, possuir vínculo empregatício nas instituições escolares, ou seja, vender sua força de trabalho, para conseguir comprar sua sobrevivência. Desta feita, o trabalho docente está engendrado nas relações sociais capitalistas, sendo que o conhecimento de fato é o instrumento imaterial do trabalho.

Saviani (1984) aponta que a educação está no campo da categoria “trabalho não material”, pois o produto não se separa do ato de produção. E ainda acrescenta:

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 1984, p. 6).

Nessa perspectiva, entendemos que o trabalho educativo, realizado pelos professores, não é separado do ato de produção: “[...] a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do aluno, ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato.” (SAVIANI, 1984, p. 81). Com efeito, notamos que os serviços educacionais se estruturam com bases nas empresas capitalistas, logo, os educadores assemelham-se com as demais classes trabalhadoras, uma vez que também são explorados pelo capital.

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), da valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho imaterial”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material (SAVIANI, 2005, p. 12).

Para Saviani (2005), é importante destacarmos o papel da educação na conformação das diversas formas de produção e reprodução social. Assim, os sistemas educativos oficiais,

surgiram para dar conta da demanda do mercado de trabalho e da reprodução social, estruturaram suas bases em função da divisão técnico-social do trabalho e no aperfeiçoamento das forças produtivas. Desse modo, o mundo do trabalho, passou a exigir mão de obra qualificada e esta tarefa de treinar, ensinar, transmitir e produzir conhecimento, centralizou-se nos professores, logo, o ato de ensinar, é parte do trabalho imaterial desempenhado nos ambientes escolares. Coadunando com este pensamento, Saviani (2005), enfatiza que o trabalho docente, desenvolvido pelos professores, apesar de ser considerado imaterial, está vinculado organicamente com o trabalho material.

Frigotto (1999) também apresenta uma discussão sobre o trabalho, no âmbito educativo, o qual evidencia que a partir da lógica do capital, o trabalho docente é considerado improdutivo, por não possuir a função imediata de gerar mais-valia. Por outro lado, o trabalho produtivo é caracterizado por gerar mais-valor, “[...] sua força de trabalho e seu trabalho incorpora-se como fatores vivos de produção do capital.” (FRIGOTTO, 1999, p. 145). Porém, o “[...] trabalho especificamente improdutivo, aquele que não produz mais-valia porque posto pela própria organicidade do capital se constitui em algo necessário à sustentação e continuidade do modo capitalista de produção.” (FRIGOTTO, 1999, p. 154).

Assim, podemos analisar a importância do trabalho educativo e, portanto, docente não somente como mecanismo de manutenção das estruturas do capital, mas, como um espaço de luta pelo conhecimento e da consciência de classe. Para tanto, Saviani afirma que

A tentativa de aplicar ao trabalho docente a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo conduziria a colocar os professores das escolas particulares do lado do trabalho produtivo, já que geram mais-valia para os empresários das fábricas de conhecimento, ao passo que os professores das escolas públicas seriam colocados do lado do trabalho improdutivo, uma vez que tais escolas seriam entendidas como entidades de prestação de serviço público. Com isso, além da imprecisão teórica já apontada, ter-se-ia o efeito prático de dividir os professores, dificultando a proposição de bandeira de luta comum ao conjunto da categoria profissional. Em contrapartida, a distinção entre produção material e produção não material permite situar o conjunto dos professores no âmbito da produção não material naquela modalidade em que o produto do trabalho não é separável do ato do trabalho pedagógico, passando o conjunto da categoria, sob a liderança de sua entidade nacional, a reivindicar as condições de trabalho (salariais e organizacionais) adequadas à natureza própria do trabalho educativo. E isso em toda e qualquer instituição de ensino, seja ela mantida pelo setor público ou privado (SAVIANI, 1984, p. 86).

Diante do exposto, o trabalho docente, por constituir-se parte totalizante do trabalho coletivo, encontra-se inserido no modo de produção capitalista, portanto, não está alheia a essa lógica. Logo, está sujeito à exploração, e às diversas formas de relações trabalhistas e

formas empregatícias, dentre elas, podemos citar, o descaso com a valorização do profissional do magistério, escolas funcionando com o mínimo de condições materiais, além das formas de contratação temporária, sobrecarga de trabalho e, principalmente, a retirada de direitos trabalhistas.

Desse modo, é fundamental que haja engajamento e unidade política por parte da classe trabalhadora, com intuito de reivindicar e assegurar seus direitos. Além de buscar por uma escola onde se tenha superado a divisão social do trabalho e o “[...] tenha convertido não só em um meio de vida, mas na primeira necessidade da vida. Orientando a direção da luta, no interior da sociedade burguesa, por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora” (FRIGOTTO, 1984, p. 189).

Em contínuo, Antunes (2018) assevera a importância da dimensão educativa, tanto no sentido institucional escolar, quanto formativa em sentido amplo. É somente por meio de um processo de luta prática e de tomada de consciência, no qual a luta auxilia a tomada de consciência e a tomada de consciência estimula e intensifica a luta, numa ação de mútua determinação, que podemos lutar por uma sociedade sem o trabalho assalariado, sem o trabalho alienado, constituindo uma nova sociedade.

Desta feita, na próxima subseção, definimos o trabalho docente a partir das reformas educacionais dos anos de 1990, além de apontarmos os elementos determinantes e suas contradições no contexto da sociedade capitalista, evidenciando, os impactos ocasionados pela reestruturação produtiva no que tange as relações de trabalho docente e quais as novas configurações que surgem para os professores.

1.2 A crise do capital e o trabalho docente: breve histórico e implicações

Para expormos a influência do modelo neoliberal nas relações sociais e, portanto, na política e na economia, se faz necessário abriremos um parêntese para apresentarmos alguns aspectos da crise do capital nos anos de 1970/1990. Antunes (1999) analisa a natureza e a evolução do capitalismo e mostra que tais crises, são estruturais e fazem parte do pacote de contradições próprio do sistema capitalista. Nesse sentido, Frigotto afirma que, “[...] a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço”. (FRIGOTTO, 1995, p. 62).

Notadamente, a estratégia utilizada para superação da crise de 1929⁸, foi apontada como propulsora da crise dos anos de 1970⁹, ou seja, “[...] ao mesmo tempo em que surgem como mecanismos de superação da virulência da crise é um agravador da mesma nas décadas subsequentes” (FRIGOTTO, 1995, p. 66). Nesse sentido, a crise de 1929, se dá em um contexto histórico caracterizado pelo modelo de produção taylorista, pautado pela mão-de-obra pouco qualificada, gerência científica do trabalho, separação crescente entre a concepção e a execução do trabalho. Nos anos de 1930, adota-se o binômio taylorista/fordista¹⁰, descrito como um modelo produtivo baseado em produção em larga escala e consumo em massa, ou seja, “[...] a estratégia econômica desta segunda fase de acumulação do capital busca viabilizar a combinação de produção em grande escala com consumo de massa.” (FRIGOTTO, 1995, p. 71).

Para tanto, como mecanismos de superação da crise de 1930, criou-se a política do Estado de Bem-Estar Social, fundamentado na teoria Keynesiana. Esse Estado tinha dentre suas características a intervenção do Estado na economia com intuito de evitar a queda do capitalismo. Nesse contexto, o Estado de Bem-estar desenvolveu políticas sociais que visavam à “[...] estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte.” (FRIGOTTO, 1995, p. 70). Assim, esses direitos sociais que a classe trabalhadora adquiriu possibilitou a ela o poder de compra, logo, a função de consumidores em massa, mecanismo utilizado para o equilíbrio econômico.

No entanto, tais medidas configuram-se como estratégias que possibilitaram o fluxo do capital por um determinado tempo. Isso porque, nas décadas seguintes, essas mesmas estratégias reacenderam aspectos relevantes para a crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, dentre elas, o fortalecimento da luta de classes, mudanças ofensivas no mundo do trabalho, desemprego e inflação, desencadeando uma crise na economia internacional, caracterizada pela era mundial de estagflação. Assim, com objetivo de solucionar a crise estrutural do capital, novos mecanismos de regulação foram instituídos. Sobre isso, Antunes (1999) aponta que

⁸ Uma crise de superprodução e, portanto, uma ameaça de asfixiamento do sistema que não conseguia realizar as mercadorias produzidas, o que determina novas estratégias para o enfretamento da crise (FRIGOTTO, 1995, p. 70).

⁹ Encontra suas raízes profundas numa crise secular de produtividade que resultou do excesso constante de capacidade e de produção do setor manufatureiro internacional (BRENNER, 1999).

¹⁰ Expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, que vigorou na grande indústria, ao longo praticamente de todo século XX. (ANTUNES, 1999, p. 36)

Iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 1999, p. 31).

A partir desse contexto, ficaram visíveis as alterações realizadas na forma de organização e relação entre o capital e trabalho, uma vez que, o surgimento do sistema toyotista¹¹ de produção viabilizou o surgimento de um trabalhador mais qualificado, flexível e polivalente. Sobre isso, Dal Rosso (2008, p. 67) assevera, “[...] a medida que essas diversas máquinas realizam tarefas diferentes, o trabalhador especializado não mais cabe no sistema. É preciso requalificá-lo, de modo que o operário deixe de ser especializado e passe a ser um trabalhador polivalente, que conhece e realiza diversas atividades ao mesmo tempo.”

Para tanto, nos interessa destacar que a partir da crise de 1970, com o advento da reestruturação produtiva, o modelo Taylorista-fordista foi substituído pelo sistema toyotista com intuito de gerar mais lucro com zero desperdício, tendo como base os princípios da intensificação da doutrina neoliberal no contexto mundial que visa priorizar cada vez mais as relações de mercado. Para Harvey (2008), o neoliberalismo é:

Em primeiro lugar uma teoria da prática político-econômica que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, 2008, p. 12).

Nesse sentido, as políticas socioeconômicas foram realinhadas a partir da lógica neoliberal, resultando em implicações materializadas no processo produtivo, portanto, no mundo do trabalho. Segundo Antunes (1999), esses resultados são:

Desregulamentação enorme dos direitos do trabalho, que são eliminados cotidianamente em quase todas as partes do mundo onde há produção industrial e de serviços; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil, de parceria (partnership), ou mesmo em um sindicalismo de empresa (ANTUNES, 1999, p. 53).

De acordo com os princípios neoliberais, o funcionamento de uma sociedade é caracterizado “por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio” (HARVEY, 2005, p. 12); nessa perspectiva, o Estado funciona como mantenedor das práticas

¹¹ Novo padrão tecnológico, conhecido como a revolução microeletrônica. (FRIGOTTO, 1995, p. 77).

político-econômicas. O pensamento neoliberal, ganha espaço a partir da década de 1970, e veio acompanhado dos seus efeitos devastadores para classe trabalhadora, promovendo a desregulação de direitos, a privatização e a saída do Estado na promoção de políticas sociais.

Para o neoliberalismo, o Estado possui a função de controle social, ou seja, ele precisa existir para garantir que os princípios da propriedade privada estejam protegidos e para manutenção das relações capitalistas. Coadunando com esta linha de pensamento, a instituição escola organiza a formação e a capacitação dos indivíduos, a partir de vinculações ligadas às concepções teóricas do tipo de educação que o neoliberalismo defende, sendo ela tratada como forma de estabelecer o consenso. Por outro lado, as mediações perpassam pela categoria da contradição, quando movimentos de resistência rompem ao que está estabelecido em busca da liberdade e emancipação humana.

Desta feita, os paradigmas da política neoliberal, disseminada na forma como a sociedade capitalista se estrutura, mas, particularmente, na organização educacional, impacta diretamente no trabalho docente, que passa a adquirir novas configurações oriundas das políticas educacionais, pautadas nas recomendações dos aportes neoliberais, implicando em mudanças na organização escolar, e expondo o trabalhador docente às novas demandas em condições de trabalho precário. “Como consequência, o trabalho docente foi reestruturado e a atividade de ensino de sala de aula se vê afetada, o que corrobora com o processo de degradação progressiva da educação” (MELO; PINI, 2011, p. 57). Neste caso, Oliveira define o trabalho docente como:

Uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto às atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, atendentes, auxiliares, dentre outros. Docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Esta definição se desenvolve a partir das reformas educacionais, oriunda da reconfiguração do sistema produtivo, que determina novas atribuições para essa categoria. Ainda sobre definição de trabalho docente, a pesquisadora Duarte (2008) assevera:

Compreende não só o trabalho realizado em sala de aula, como o processo que envolve o ensino e a aprendizagem, mas, também, a participação do professor no planejamento das atividades, na elaboração de propostas político-pedagógico e na própria gestão da escola, incluindo formas coletivas de realização do trabalho escolar e articulação da escola com as famílias e a comunidade (DUARTE *et al*, 2008, p. 222).

Nessa perspectiva, essas novas configurações no trabalho docente, fazem parte das relações de trabalho mais amplas, instituídas em uma sociedade pautada no arcabouço teórico neoliberal, que defende que o vínculo do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser indispensável, ou seja, o primeiro deve responder de maneira direta à exigência do segundo e, por essa razão, as políticas educacionais no Brasil seguem essa tendência: sofrem grandes influências do mercado, sendo ele “o deus regulador do conjunto das relações sociais” (FRIGOTTO, 1995, p. 16).

Em função desses aspectos, as políticas neoliberais para a educação têm incluído “O princípio da competência do sistema escolar, por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, que visam a uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõem modelos gerencialistas de avaliação do sistema.” (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 102).

Todos esses resultados, decorrentes dessa nova organização nas relações de trabalho, que implicaram na precarização da força humana e no fortalecimento do capital, obtiveram legitimação através do princípio do consenso. Vale ressaltar que, para haver o consenso do discurso hegemônico, é preciso haver a defesa das relações de produção como necessárias, logo naturais, fazendo uso de formas de controle e inculcamento ideológico para manter o sistema metabólico da organização. “Em suma, o neoliberalismo, se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretar, viverem e compreenderem o mundo”. (HARVEY, 2008, p. 13).

Sendo assim, os planos de reprodução e manutenção do capital na era globalizada, não se limitam apenas a um lugar, estado ou país, eles são expansivos e envolvem desde a participação da sociedade civil nos diversos campos sociais, até os ajustes estruturais na administração do Estado em seus diversos campos de atuação. Para isso, as reformas, os ajustes, os planos e as orientações, são voltados para a manutenção da propriedade privada dos meios de produção, para exploração da força de trabalho, para a permanência dos problemas sociais e da sociedade de classes.

Destarte, se faz necessário, pontuar que as novas configurações no mundo do trabalho implicaram em novas formas de regulação também no trabalho docente, as quais ocorreram no contexto de contrarreforma do Estado e da Educação. Para se compreender os processos de reforma do Estado, intensificados a partir dos anos de 1990, é indispensável explorar as múltiplas determinações no contexto do capitalismo, que apresentam razões econômicas,

sociais e políticas como orientações do processo de reforma do Estado dirigidas pela lógica do mercado. Essa reforma do Estado ocorre num contexto de mundialização da economia “[...] que se inicia com a liberalização comercial, as privatizações e o programa de estabilização monetária (plano real) e prossegue com a reforma da administração pública, a chamada reforma gerencial” (BERHING, 2003, p. 176).

Partindo da análise da reforma democrática, reconhecida na Constituição Federal de 1988, orientada em alguns pontos pela estratégia social-democrata e pelo espírito welfariano, os estudos realizados por Berhing (2003), Berhing e Boschetti (2006), consideraram que essa reforma, iniciada nos anos de 1990, na verdade, é uma “contrarreforma”, uma vez que o Estado norteou suas ações, para atender às exigências do capital, fortalecendo o vínculo entre público e privado, retirando direitos já adquiridos dos trabalhadores, principalmente, no que se refere à seguridade social. Todas essas ações foram justificadas em nome da crise estrutural do capital. No entanto, Antunes (1999) mostra que tais processos viabilizaram transformações radicais nas condições de vida e de trabalho da classe-que-vive-do-trabalho¹².

Segundo Coutinho (2000), para existir uma reforma do Estado, o mesmo deveria atender aos interesses do coletivo. No entanto, os processos reformistas que ocorreram estavam resguardando os interesses econômicos corporativistas, o que configurou uma revolução passiva. Desse modo, as medidas adotadas na “contrarreforma” trouxeram para alguns setores avanços e para outros retrocessos profundos:

Houve, portanto, uma abrangente contra reforma do Estado no país, cujo sentido foi definido por fatores estruturais e conjunturais externos e internos, pela disposição política da coalizão de centro direita protagonizada por Fernando Henrique Cardoso. Uma contrarreforma que foi possível a partir de algumas condições gerais que precede os anos de 1990: a crise econômica dos anos 80 e as marchas e contramarchas do processo de democratização do país (BERHING; BOSCHETTI, 2006, p. 152).

Essas determinações contribuíram para as transformações no papel do Estado, enquanto responsável pela efetivação de políticas públicas sociais, e estabeleceram novas regulamentações que atendessem à demanda do mercado. O Estado passa, então, a assegurar os interesses da classe dominante e os mecanismos de autorregulação do processo econômico.

Com o advento do modelo de produção toyotista para o ocidente, os países tiveram que adaptá-lo conforme suas particularidades, ou seja, ao aderirem a esse modelo oriental, os Estados ocidentais fizeram as devidas adequações, tendo em vista a realidade do mercado

¹² Pretende dar contemporaneidade e amplitude ao ser social que trabalha à classe trabalhadora hoje, apreender sua afetividade sua processualidade e concretude (ANTUNES, 1999, p. 101)..

local. Esse modelo passou a exigir um novo perfil de trabalhador: multifuncional ou polivalente; operador da ilha de máquinas automatizadas, num processo de trabalho intensificado, que diminui ainda mais a porosidade no trabalho e o desperdício (BEHRING, 2003).

Todas essas regulamentações, decorrentes da reestruturação produtiva, implicam diretamente nos contratos de trabalho, que passam a ter caráter flexível e temporário, promovendo a insegurança e a falta de estabilidade do trabalhador. “Esses processos abalam as condições de vida e de trabalho da classe trabalhadora e vêm desencadeando mudanças na forma de sua organização política” (BEHRING, 2003, p. 36).

Nesse sentido, o discurso ideológico neoliberal, presente na reestruturação produtiva, promove cada vez mais tendências neocorporativistas e individualistas na classe trabalhadora, e essa postura desmobiliza os movimentos de resistência de luta de classes. Segundo Behring (2003, p. 37) “[...] essa reestruturação produtiva calcada nos princípios neoliberais configura a desregulamentação de direitos, no corte dos gastos sociais, criando para o indivíduo um cenário individualista pautado no mérito, jogando os indivíduos numa aleatória e violenta luta pela sobrevivência.”.

Seguindo essa linha de pensamento, Mattoso (1996) realiza uma síntese das mudanças contemporâneas no mundo do trabalho, quando aponta:

A reestruturação produtiva em curso encerra uma antinomia entre seguridade e insegurança, na passagem para esse novo regime de acumulação, que é acompanhado por um novo modo de regulamentação. Dentro disso, a insegurança se manifesta em algumas formas: insegurança no mercado de trabalho [...] insegurança no emprego [...] insegurança na renda [...] insegurança na contratação do trabalho [...] e insegurança na representação do trabalho (MATTOSO, 1996 apud BEHRING, 2003, p. 39-40).

Assim sendo, observamos que as mudanças nas relações produtivas geram insegurança generalizada para o trabalhador, uma vez que se busca a acumulação de capital com o aumento da produtividade do trabalho em função da exploração da classe trabalhadora, ou seja, alcançar o máximo de produtividade com o mínimo custo, assegurando a taxa de mais valor¹³ de lucro, no entanto, sem se preocupar com as consequências de crueldade da vida social ocasionada por esse processo.

¹³ A taxa de mais-valor é, assim, a expressão exata do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista (MARX, 2013, p. 213).

Desta feita, a reforma do Estado atinge diretamente a classe trabalhadora que, diante do cenário de crise, vê os movimentos dos trabalhadores enfraquecidos por conta do desemprego, da precarização e da flexibilização das relações de trabalho e dos direitos.

Para tanto, a tendência geral da reforma do Estado tem sido a de

[...] restrição e redução de direitos, sob o argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais_ a depender da correlação de forças entre as classes sociais e segmentos de classe e do grau de consolidação da democracia e da política social nos países_ em ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise. As possibilidades preventivas e até eventualmente redistributivas tornam-se mais limitadas, prevalecendo o já referido trinômio articulado do ideário neoliberal para as políticas sociais, qual seja: a privatização, a focalização e a descentralização. Sendo esta última estabelecida não como partilhamento de poder entre esferas públicas, mas como mera transferência de responsabilidade para entes da federação ou para instituições privadas e novas modalidades jurídico-institucionais correlatas, componente fundamental da “reforma” e das orientações dos organismos internacionais para a proteção social (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 156).

Notadamente, essas tendências permeiam todos os campos sociais, impactando na degradação dos direitos da classe trabalhadora, exigindo dos sistemas educativos novas formas de organização escolar e, portanto, do trabalho docente no que se refere a decidir o que os alunos devem estudar em termos de conteúdo, currículo, prática, disseminando o discurso de autonomia local. No entanto, ao mesmo tempo em que o Estado apresenta como estratégia a descentralização na organização e gestão escolar, cria mecanismos de regulação através do sistema de avaliação nacional. “Esta regulação tem afetado a educação de forma muito abrangente, reestruturando os currículos, a docência, a organização escolar, a gestão e o trabalho docente” (HYPOLITO, 2013, p. 256).

Desse modo, a reestruturação educativa¹⁴ assenta-se na reestruturação produtiva, ancorada nas bases conceituais e políticas na perspectiva neoliberal da educação. Nesse contexto, Frigotto (1995, p. 22) aponta no plano teórico as “[...] categorias de sociedade do conhecimento, qualidade total, flexibilização, participação, formação abstrata e polivalente, bases conceituais ao processo de redefinição do novo padrão de acumulação e à alternativa democrática.”.

Fundamentado nessas categorias, o trabalho docente adquire papel principal na consolidação da reestruturação da educação, em que o êxito ou fracasso é de única responsabilidade do trabalhador docente. E, como mecanismo de controle dessa qualidade, utilizam-se os resultados das avaliações nacionais que classificam as escolas e promovem a

¹⁴ À ideia de que estamos vivenciando uma nova regulação educativa, com características globais, que se expande cada vez mais quanto mais se expande a sociedade de mercado (BARROSO, 2004; 2005).

recompensa (ou a punição) conforme seu desempenho escolar. “Os professores passaram a ser responsabilizados pelo rendimento de seus alunos, da escola e, inclusive, do sistema educacional, o que encobre as verdadeiras causas dos baixos resultados da educação, determinado por outros fatores” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

Nesse sentido, estudos recentes (OLIVEIRA, 2013; HYPOLITO, 2013; VIEIRA; PIZZA, 2009) convergem para anunciar que o trabalho docente, a partir da reestruturação educativa, adquiriu novas configurações impetradas no contexto de um Estado regulador com políticas de responsabilização, o que precariza o trabalho docente. Nessa perspectiva, Marin (2010) assevera que o resultado dessas políticas de responsabilização, no Brasil, tem conduzido a uma condição precarizada do trabalho docente sob vários aspectos, a partir de um entendimento da precarização como o empobrecimento e a fragilização das condições gerais do trabalho (MARIN, 2010 apud HYPOLITO, 2013, p. 261).

Dentre esses aspectos, podemos citar a formação docente, que apesar de sua importância para a melhoria da educação, foi tratada nas últimas décadas com descaso, uma vez que se priorizou a oferta de licenciaturas de baixa qualidade e formação aligeirada (HYPOLITO, 2013). Outro ponto, que podemos mencionar, é referente ao aumento nos contratos temporários e a terceirização dos professores, promovendo ainda mais a desvalorização do trabalhador do magistério, além de privilegiar, nas instituições escolares públicas, as parcerias público-privadas. A respeito disso, Hypólito (2013) ressalta que:

Na educação pública as parcerias público-privadas vêm se desenvolvendo de forma preocupante, pelo menos, em dois sentidos: pela terceirização de serviços e pela aquisição de sistemas de ensino. No primeiro sentido podem existir contratos para consultorias, assessorias, implantação de métodos de gestão e, até mesmo, contratos de equipe gestoras para conduzir o trabalho dos órgãos de educação. Por vezes, um contrato de metas pode ser firmado entre estado e as escolas, podendo ser intermediado por equipes de consultores privados ou especialistas de entidades privadas (HYPOLITO, 2013, p. 263).

Compreendemos na citação acima que essa parceria público-privada dá abertura para os *experts* da educação conduzirem e decidirem os caminhos no que se refere à gestão e ao ensino. Estipula uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e regula o desempenho a partir de exames de avaliações nacionais. Tudo isso somado a autointensificação¹⁵ e intensificação do trabalhador docente.

Sob essa perspectiva, a reforma educacional brasileira seguiu as orientações dos organismos internacionais, em especial, do BM e do FMI. Essas reformas, segundo os

¹⁵ Isso quer dizer que além de sofrerem um processo de intensificação, dada a política de responsabilização, sentem-se cobrados por si mesmo para dar mais de si, colaborar, trabalhar mais (HYPOLITO, 2013, p. 265).

discursos desses organismos, têm por objetivo “reduzir a pobreza” e contribuir para o desenvolvimento econômico dos países periféricos (CORAGGIO, 2007). Engajados nesses discursos, incentivaram os países de economia dependente a promoverem reformas que os levariam a atingir os objetivos propostos.

Chamamos a atenção para os aspectos negativos das políticas de avaliação externa em que as escolas são submetidas. Para o BM, a avaliação dos estabelecimentos educacionais, através do desempenho dos alunos nos exames nacionais, além da possibilidade de demonstrar a qualidade do ensino, também incentivaria a concorrência por melhores resultados, ou seja, a concorrência por recursos públicos torna-se similar à concorrência no mercado por recursos privados (CORAGGIO, 2007).

Para o trabalhador docente, essas políticas avaliativas traduzem-se em responsabilização para com os índices educacionais e maior regulação e controle sobre seu trabalho. Estratégias que colaboram para à incorporação das ideologias de mercado para a educação constituindo novas formas de exclusão dos alunos, assim como estimula a competição entre as escolas e docentes, além de manter o controle sob o trabalho pedagógico.

Para Richter, Souza e Silva (2015, p. 612) a “[...] responsabilização baseada na lógica da culpabilização docente e da escola corrompe e degrada o trabalho docente, posto que altera a forma como os professores pensam sobre o que fazem e como se relacionam com os colegas e com os alunos.”. Assim sendo, o objetivo principal da responsabilização docente é individualizar as ações de professores, esvaziar o sentido político do ensino e abordá-lo como uma questão meramente técnica (SHIROMA; SANTOS, 2014).

A responsabilização do profissional docente também vem acompanhada de uma forte campanha midiática afirmando que o professor é o principal responsável pela educação do país, que depende única e exclusivamente dele a melhoria da educação e de seus problemas. Esses discursos transferem para o professor a missão de solucionar problemas sociais que são de bases estruturais e, em síntese, desobriga o Estado para com a educação.

O discurso ideológico de que a profissão docente pode salvar o mundo tem sido fortemente divulgado pelos organismos internacionais e pela mídia televisiva, entretanto, esses discursos escondem as reais intenções do capital e transferem para outros setores a responsabilidade para com a educação pública. Esses mesmos organismos, concebem a educação como fator de crescimento, desenvolvimento do país e ascensão social.

Assim, os defensores da reforma, atribuem à educação e aos docentes a função de transformar a realidade dos sujeitos, resolver os problemas sociais e promover a melhoria de

vida da classe trabalhadora. Entretanto, esses problemas estruturais somente serão resolvidos, com o fim da sociedade de classes e da propriedade privada dos meios de produção. Isso significa, que a educação sozinha, não é capaz de promover a revolução social defendida por Marx em que o tripé capital, trabalho e estado devem ser tomados pelos produtores associados.

[...] as “reformas”, na prática são estruturalmente irrealizáveis dentro da estrutura estabelecida de sociedade [...] Pois os defeitos específicos do capitalismo não podem sequer ser observados superficialmente, quanto mais ser realmente resolvidos sem que se faça referência ao sistema como um todo, que necessariamente os produz e constantemente os reproduz (MÉSZÁROS, 2005, p. 62).

Para o capital e seus representantes legais (BM e o FMI) a educação é um dos principais instrumentos para formação da força de trabalho necessária à manutenção do sistema e, dessa forma, primordial para formação do consenso das massas. Nas palavras de Neves e Pronko (2008) a reforma educacional na década de 1990 visava tanto o desenvolvimento de capacidades técnicas, quanto à criação de uma nova sociabilidade das massas trabalhadoras que contribuem para a reprodução ampliada do capital e para a obtenção do seu consentimento ativo para as relações de exploração e dominação burguesa.

Essa (des)responsabilização para com a educação por parte do Estado está inserida nos objetivos da Reforma que citam a necessidade de

Transferir para o setor público não-estatal estes serviços, através de um programa de “publicização”, transformando as atuais fundações públicas em organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do poder legislativo para celebrar contrato de gestão com o poder executivo e assim ter direito a dotação orçamentária (BRASIL, 1995, p. 46-47).

Como explicitado no documento da reforma, a educação deixa de ser responsabilidade exclusiva do estado, isto é, pode ser transferida à iniciativa privada, aos pais e alunos, às organizações sociais sem fins lucrativos e aos profissionais da educação. Quanto à educação esta fica a cargo de terceiros e, como consequência, vai aos poucos deixando de ser um direito social, para tornar-se uma mercadoria, que pode ser comprada pelo cliente.

Todo esse processo de transferência de responsabilidade aos docentes, está em consonância com os planos de manutenção e reprodução do capital em tempos de reestruturação produtiva, mudanças no mundo do trabalho e contrarreforma do Estado. Para dar continuidade a esse plano é preciso o consenso da sociedade, dos profissionais da educação e de outras instituições sociais.

Também, cabe ressaltar, que essas mudanças educacionais, orientadas pelos organismos internacionais, trouxeram vários problemas para a prática docente, entre os quais Costa (2018) destaca: a sobrecarga de trabalho devido à multiplicidade de tarefas, à intensificação do trabalho e à precarização do trabalho docente, nos aspectos contratuais, salariais, formativos, além da insuficiência de materiais pedagógicos e espaços físicos.

Nesse sentido, as reformas educacionais, sob a recomendação dos organismos internacionais, promovem a precarização e intensificação nas condições de trabalho docente que passa a ser analisado com mais detalhes na subseção seguinte.

1.3 Condições de trabalho docente: o que apontam as produções escritas

A presente subseção evidencia o que os estudos apresentam acerca das condições de trabalho docente, apontando de que forma a reconfiguração produtiva e as novas regulações no trabalho, mais especificamente no trabalho docente, atingem os professores no chão das escolas. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico inicial, que compreende o período entre 2007 e 2017, de artigos e relatórios de pesquisas disponibilizados no Portal de Periódicos/CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Os resultados obtidos a partir de descritores como “trabalho docente”, “condições de trabalho docente” foram classificadas segundo os principais aspectos relacionados às condições de trabalho na educação, por meio da leitura do resumo e introdução dos estudos.

No Quadro 1 estão sistematizadas as pesquisas que tiveram maior conexão com o objeto do nosso estudo apresentando informações como o título do trabalho, autores, categoria, ano de publicação, instituição e palavras-chave.

Quadro 1 – Estudos selecionados (CAPES/ BDTD)

Título do trabalho	Autor	Categoria	Ano	Instituição	Palavras-chave
Condições de Trabalho dos Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental	Fernando Lima	Dissertação	2013	Universidade da Região de Joinville	Trabalho docente. Condições de trabalho. Anos finais do Ensino Fundamental.
O Ensino Médio e as Condições de Trabalho Docente em Santa Catarina: Configurações, Limites e Perspectivas	Angelita da Rosa Farias	Dissertação	2013	Universidade do sul de Santa Catarina	Ensino Médio. Acesso e Permanência. Condições de Trabalho Docente. Remuneração.

O Trabalho de Professores de Educação Especial: Análise sobre a Profissão Docente no Estado de São Paulo	Adriana Cunha Padilha	Tese	2012	Universidade Federal de São Carlos	Trabalho, profissão docente, educação especial.
Política Educacional, Trabalho Docente e Alunos da Modalidade Educação Especial: Um Estudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Dayana Valéria Folster; Antonio Schreiber	Dissertação	2012	Universidade Federal Santa Catarina	Política educacional. Trabalho docente. Educação Especial. Ensino Fundamental.
Trabalho Docente na Educação Física do Espírito Santo	Mariana Pozzatti	Dissertação	2012	Universidade Federal do Espírito Santo	Trabalho docente, educação física, condições de trabalho.
Precarização das Condições de Trabalho dos Professores do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Goiás	Carlos Marcelo Martins Carvalho	Dissertação	2014	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Precarização; Intensificação; Trabalho docente; Ensino fundamental; Flexibilização; Modernização.
Trabalho Docente na Educação Infantil: Entre a Precarização e Valorização Profissional	Mariane Bertocenli	Dissertação	2016	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Trabalho docente, condições de trabalho, educação infantil, precarização, valorização.
Condições de Trabalho e Saúde de Professores com ou sem Necessidades Educacionais Especiais	Nilson Rogério da Silva	Tese	2009	Universidade Federal de São Carlos	Educação especial, ensino regular, professor do ensino fundamental, condições de trabalho e saúde, indicadores de burnout.
Trabalho Docente: Condições de Trabalho, Carreira e Salário do Magistério da Rede Pública Estadual do Ceará	Ana Hérica Brasil Figueiredo	Dissertação	2014	Universidade Federal do Ceará	Trabalho docente. Educação e trabalho. Gestão escolar. Profissão docente. Valorização e precarização.
A Relação entre as Condições de Trabalho e o Adoecimento do Trabalhador Docente Brasileiro	Jane Rose Silva Souza	Dissertação	2015	Fundação Oswaldo Cruz	Trabalho e Saúde. Saúde do Trabalhador. Trabalho Docente. Qualidade de Vida dos Docentes.
As condições de Trabalho Docente e a Pedagogia Histórico-	Vanessa Moraes	Artigo	2016	Universidade Metodista de	Pedagogia histórico-crítica.

Crítica: Uma Reflexão	Abdala Guarda			Piracicaba	Dialética. Trabalho. Condições de trabalho docente
Valorização Profissional e Condições de Trabalho Docente no Plano Nacional de Educação 2014-2024	Rosemary Roggero	Artigo	2016	Universidade Nove de Julho	Valorização profissional. Condições de trabalho docente. Plano Nacional de Educação
Trabalho Docente e o Plano Nacional de Educação: Valorização, Formação e Condições de trabalho.	Álvaro Luiz M. Hypolito	Artigo	2015	Universidade Federal de Pelotas	Trabalho docente. PNE. Valorização. Formação. Condições de trabalho. Escola Básica.
Trabalho, Carreira, Políticas de Formação/Desenvolvimento Profissional Docente e a Prática Educativa	Claudio Pinto Nunes; Dalila Andrade Oliveira	Artigo	2017	Universidade estadual do sudoeste da Bahia e Universidade Federal de Minas Gerais	Profissão docente. Condições de trabalho do professor. Desenvolvimento profissional docente. Carreira docente. Prática docente.
Carreira Docente e Valorização do Magistério: Condições de Trabalho e Desenvolvimento Profissional	Márcia Aparecida Jacomini*; Marieta Gouvêa de Oliveira Penna	Artigo	2016	Universidade Federal de São Paulo	condições de trabalho do professor, carreira docente, políticas públicas educacionais, valorização do magistério
Precarização do Trabalho e Educação Física: Situando a Questão	Fernando José de Paula Cunha	Artigo	2010	Faculdade de Educação; Universidade Federal da Bahia	Formação de Professores. Trabalho Docente. Precarização. Educação Física.
Trabalho Docente e Ampliação da Jornada Escolar no Ensino Médio –Intensificação em Escolas de Referência da Rede Estadual de Pernambuco	Maria Lucivânia Souza dos Santos; Katharine Ninive Pinto Silva; Vanessa Cardoso da Silva	Artigo	2015	Universidade Federal de Pernambuco	Ensino Médio. Trabalho Docente. Educação Integral.
As Mudanças no Arcabouço Legal e a Precarização do Trabalho Docente no Estado de São Paulo Durante o Governo de José Serra-PSDB (2007/2010)	Evaldo Piolli; Diego Vilanova Rodrigues	Artigo	2017	Universidade Estadual de Campinas	Precarização. Trabalho Docente. Educação.
A Nova Organização do Trabalho	Kátia Reis	Artigo	2016	Fiocruz e	Trabalho

da Universidade Pública: Consequências Coletivas da Precarização na Saúde dos Docentes	Souza; André Luis Oliveira Mendonça; Andrea Maria Santos Rodrigues; Eliana Guimarães Felix; Liliane Reis Teixeira; Maria Blandina Marques Santos; Marisa Moura			Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Docente. Universidades públicas. Saúde do trabalhador.
O Trabalho do Professor, Indicadores de Burnout, Práticas Educativas e Comportamentos dos Alunos: Correlação e Predição	Nilson Rogério da Silva; Alessandra Turini Bolsoni- Silva; Olga Maria Piazentin Rolim Rodrigues; Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Artigo	2015	Universidade Estadual Paulista	Educação Especial. Saúde do Professor. <i>Burnout</i> . Práticas Educativas
O Plano Nacional de Educação e a Valorização Docente: Confluência do Debate	Silker Weber	Artigo	2015	Universidade Federal de Pernambuco	Valorização docente. Formação docente. Políticas educacionais. Qualidade da educação. PNE.
Condições do Trabalho Docente: Uma Análise da Carreira na Rede Municipal de Ensino de São Paulo	Lisete Regina Gomes Arelaro; Márcia Aparecida Jacomini; Nilson Alves de Souza; Kátia Aparecida Santos	Artigo	2014	Estudos RBEP	Valorização do Magistério. Plano de Carreira. Jornada de Trabalho Docente; Remuneração Docente.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Nota: Quadro elaborado de acordo com o levantamento bibliográfico referente ao período de 2007-2017.

Vale ressaltar que os relatórios de pesquisa e artigos selecionados discutiam diversos eixos temáticos que perpassam o trabalho docente. Constatamos que a realidade profissional dos trabalhadores da educação no Brasil é marcada pela sobrecarga de obrigações e pela falta

de condições de trabalho adequadas aos profissionais, ocasionando situações de estresse, mal-estar, adoecimento e insatisfação laboral. Todos esses eixos foram frequentemente relatados nos estudos.

Sendo assim, obtivemos 23 produções escritas que tratam das condições de trabalho docente conforme especificação na tabela abaixo.

Tabela 1 – Número de trabalhos que tratam sobre as condições de trabalho docente - BDTD e Portal de Periódicos CAPES (2007-2017)

ANO	BDTD	PORTAL DE PERIÓDICOS/CAPES	TOTAL
2007	-	-	-
2008	-	-	-
2009	1	-	1
2010	-	1	1
2011	-	-	-
2012	3	-	3
2013	2	2	4
2014	2	1	3
2015	1	4	5
2016	1	3	4
2017	-	2	2
TOTAL	10	13	23

Fonte: Elaborada pela autora (2018)

Nota: Tabela elaborada com base no levantamento bibliográfico de 2007 a 2017.

Na Tabela 1 é possível verificar que no período em estudo foram encontrados 23 trabalhos, sendo duas teses, oito dissertações e 13 artigos. No Portal de Periódicos/CAPES constam 13 publicações sobre as condições de trabalho docente, enquanto na BDTD foram encontrados 10 relatórios de pesquisa sobre o assunto. Houve ausência de produção em ambas as bases consultadas nos anos de 2007, 2008 e 2011. A maior produção científica foi verificada nos anos de 2013, 2015 e 2016.

Quanto aos eixos temáticos discutidos nas produções escritas selecionadas, os mesmos estão dispostos na Tabela 2.

Tabela 2 – Quantitativo de produções por eixos temáticos discutidos nas produções escritas sobre as condições de trabalho docente – BDTD e Portal de Periódicos CAPES (2007-2017)

	Eixos temáticos	Anos											Total	
		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017		
Portal de	Precarização	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Carreira	-	-	-	-	-	-	1	1	-	1	1	4	
	Valorização	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	3	

	docente												
	Adoecimento	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
	Intensificação	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	2
	Prática pedagógica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2
BDTD	Adoecimento	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	2
	Carreira	-	-	-	-	-	1	1	1	-	-	-	3
	Prática pedagógica	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
	Intensificação	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	2
	Precarização	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	2
													23

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Nota: Tabela elaborada com base no levantamento bibliográfico de 2007 a 2017.

A Tabela 2 mostra que os eixos temáticos presentes nas produções analisadas foram: precarização, carreira, valorização docente, adoecimento, intensificação e prática pedagógica. Em termos de incidência, o quantitativo maior de produção foi sobre carreira, tanto no Portal de Periódicos/CAPES, quanto na BDTD. Já as de menor incidência foram as que trataram da prática pedagógica e do adoecimento docente.

Serão analisados, neste momento, dois eixos temáticos: a precarização e a intensificação. Porém, pode-se perguntar por que somente os dois eixos serão analisados? Para responder a essa pergunta, é oportuno evidenciar o objetivo geral da pesquisa, o qual é “Analisar as condições de trabalho dos professores do AEE no contexto das Políticas Educacionais na Contemporaneidade”. Dito isto, nomeamos como categorias analíticas os dois eixos acima citados, pois acreditamos que estejam diretamente interligados à discussão das condições de trabalho docente na atualidade e contribuam com as discussões das categorias a priori indicadas na pesquisa.

No tocante ao eixo precarização, analisamos o trabalho de Cunha (2010) intitulado “Precarização do trabalho e Educação Física: situando a questão”. O estudo apresenta uma discussão teórica a partir da categoria trabalho em duas dimensões: a primeira ontológica e, posteriormente, histórica. Contextualiza a precarização por meio da reestruturação produtiva apresentando mecanismos que podem contribuir para a emancipação dos trabalhadores docentes (no caso os de educação física), dos discursos hegemônicos reprodutivos que envolvem as relações de trabalho assentadas nos ideais neoliberais. “Compreendendo os processos de precarização das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente no ensino superior contra os ataques do produtivismo cada vez mais presente no meio universitário”. (CUNHA, 2010, p. 126).

Coadunando com esse debate, o estudo de Carvalho (2014) intitulado “Precarização das condições de trabalho dos professores do ensino fundamental da rede de estadual de Goiás” discute a precarização das escolas do Estado de Goiás e aponta que a ela é decorrente das políticas educacionais implementadas na década de 90, dentre elas, destacam-se: a universalização e a obrigação do Ensino Fundamental; e o descaso do governo em assegurar aos profissionais da educação, condições favoráveis para desenvolverem suas atividades laborais. A respeito disso Carvalho (2014) conclui:

A nossa pesquisa identificou que existe elevado número de alunos por sala de aula; degradantes condições materiais de funcionamento da escola para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem; precária formação e pouca qualificação dos profissionais; baixos salários; grande rotatividade de professores temporários; contratos flexíveis sem garantia de direitos; desgaste físico e psíquico imposto pela sobrecarga de trabalho aos profissionais docentes. Identificamos também que o Governo Estadual ao institucionalizar a precariedade do trabalho docente busca formas de economizar ou racionalizar os custos do trabalho na gestão do operário público (CARVALHO, 2014, p. 98-99).

Nesse sentido, a precarização das condições de trabalho docente está associada às determinações mais amplas de uma sociedade capitalista. Assunção (2003, p. 91) constata que “[...] as condições de trabalho portam as marcas de uma relação de forças e da sociedade em que elas são geradas e exprimem de modo determinado a sociedade da qual faz parte.”. Portanto, os trabalhadores docentes estão imersos nas relações de trabalho estabelecidas a partir da reestruturação produtiva sendo impactada por essa nova regulação.

Também iremos dar destaque ao eixo intensificação do trabalho docente. Segundo estudos recentes dos autores Santos, Silva e Silva (2015); Souza *et al* (2016); Lima (2013) e Padilha (2012), o aumento nas exigências da organização do trabalho escolar, a sobrecarga de trabalho, a falta de condições adequadas de trabalho e o fato de o professor privar-se de momentos de lazer pelo acúmulo de atividades laborais que precisar dar conta, está ocasionando a intensificação, além de desencadear, em muitos casos, o adoecimento docente.

Santos, Silva e Silva (2015) discutem o tema “Trabalho docente e ampliação da jornada escolar no ensino médio: intensificação em escolas de referência da rede estadual de Pernambuco” analisaram as condições de trabalho docente diante da implementação da proposta de Ensino Médio Integral nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) de Pernambuco. Os autores evidenciam que as recomendações das políticas educacionais de adotar uma gestão gerencialista nas escolas promovem a intensificação do trabalho do docente, que se vê sobrecarregado de atividades para além da sala de aula, tomando para si a

responsabilidade do êxito ou fracasso no desempenho escolar dos estudantes. Desse modo, os autores concluem que:

Os dados apontam para uma política que está sendo implementada de forma a colocar o docente como responsável pelo sucesso ou fracasso da mesma, mas retirando da atividade docente a autonomia em relação ao seu trabalho, tendo em vista as metas pré-estabelecidas e a cobrança por resultados de desempenho que impulsionam um determinado tipo de aula e um determinado tipo de relação professor-aluno-conhecimento, de acordo com a perspectiva da avaliação por resultados (SANTOS; SILVA; SILVA, 2015, p. 63).

Souza *et al* (2016) escreveu sobre a “A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes”. O artigo discute as reformas de expansão do ensino superior na perspectiva da mercantilização da educação, que exigem do profissional docente um ritmo intenso de trabalho contribuindo, portanto, para a sobrecarga de atividades. Nessa direção também discute o produtivismo acadêmico, a intensificação do trabalho e a oferta de baixos salários, fenômenos que contribuem para o desenvolvimento de insatisfação, estresse e adoecimento dos professores universitários.

Os autores apresentam um diálogo com diversos trabalhos acerca da temática, evidenciando que a reforma da educação superior sob as recomendações dos organismos internacionais que defendem os interesses do capital, propicia a intensificação do trabalho docente, uma vez que há um aumento na exigência da produtividade acadêmica, sobretudo, na pós-graduação em que os docentes são ameaçados de serem desligados dos programas, caso não atendam aos critérios da CAPES, órgão governamental regulador da pós-graduação no Brasil.

Desse modo, essa nova organização do trabalho, promove uma sobrecarga frequente nas atividades laborais do professor, diminuindo o tempo livre para atividades de lazer. Consoante a isso “[...] não se pode falar em jornadas formais de trabalho (quarenta horas semanais), já que o docente ‘trabalha à noite, nos feriados e finais de semana.’ (SOUZA *et al*, 2016, p. 3671), ou seja, “[...] a invasão do espaço e do tempo pela tribulação do trabalho do professor que deveria ser destinado ao lazer e repouso é apontada como fator de sofrimento e desgaste.” (COUTINHO; LOPES apud SOUZA *et al*, 2016, p. 3671).

Assim, cada vez mais, o trabalho docente está submetido à lógica do capital e, portanto, nas formas de organização do trabalho de modo geral, em que a exploração da força de trabalho desumaniza os trabalhadores, já que acirra a competitividade entre os sujeitos colocando-os uns contra os outros. Para tanto, prevalece-se do discurso ideológico dominante

desmobilizando a classe trabalhadora e fragilizando seus sindicatos. Sobre isso, Maués atesta que:

Houve assim uma reconfiguração do trabalho docente e ao mesmo tempo um desmantelamento no movimento dos professores, o que vem dificultando a resistência e o avanço da luta no sentido da defesa de uma universidade pública e gratuita e de um trabalho docente que tenha seu valor social reconhecido (MAUÉS, 2010, p. 157).

Lima (2013) apresenta em seu artigo a temática sobre “Condições de trabalho dos docentes dos Anos Iniciais do ensino fundamental”. O texto discorre sobre os acontecimentos históricos que influenciaram as reformas educacionais ocorridas nos anos de 1990, originando transformações e políticas públicas educacionais. Nesse contexto, ampliaram-se as responsabilidades dos professores promovendo, assim, a intensificação do trabalho docente.

O autor também denuncia a presença da concepção mercantilista na educação, que gera uma racionalização na organização escolar, sobretudo no aumento de sobrecarga de trabalho docente, que vai para além da tarefa de sala de aula, tendo em vista que o professor precisa elaborar projetos, planejar, participar de reuniões com pais, alunos e comunidade escolar. “Essas atividades que consistem em tarefas dirigidas aos docentes para além da chamada regência de classe têm trazido desgaste para os profissionais e provocado intensificação do trabalho” (LIMA, 2013, p. 47), ou seja,

A intensificação do trabalho pode resultar de duas formas: a) do aumento da quantidade de tarefas, sem aumento do quadro de trabalhadores ou b) da diminuição do número de trabalhadores, sem haver mudança na quantidade a ser produzida. Mudanças na forma de organização dos sistemas educacionais e de suas reformas também podem gerar intensificação do trabalho. É, todavia, no exercício da atividade docente que o processo de intensificação se expressa, porque compete ao professor regular os efeitos da ampliação da complexidade ou do aumento do número de tarefas a serem realizadas na mesma unidade por uma mesma pessoa ou equipe (MELCHIOR, 2008 apud LIMA, 2013, p. 50).

Vale ressaltar que o aumento nas exigências de sobrecarga de trabalho docente intensificou-se a partir das reformas educacionais, que obrigaram o profissional a executar outras atribuições, contudo, sem promover condições de trabalho adequadas, ocasionando ao professor o sentimento de impotência por não conseguir realizar todas as demandas que em alguns casos extremos, promove o adoecimento deste profissional. Assim, Lima (2013) destaca que

Até mesmo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) já firmaram documento intitulado “Recomendação relativa à condição docente”, em 5 de outubro de 1966, o qual consigna que as condições de trabalho docente devem favorecer ao máximo a eficácia do ensino e permitir-lhes dedicação total às suas tarefas profissionais. Trata-se de uma verdadeira dicotomia na medida em que tanto as organizações internacionais, quanto a legislação nacional brasileira orientam no sentido de garantir condições de trabalho condizentes com a dignidade da profissão, e o que se verifica na prática é algo muito próximo, se não o oposto (LIMA, 2013, p. 53).

Coadunando na mesma linha de discussão, Padilha (2012) apresentou em sua tese intitulada “O trabalho de professores de educação especial: análise sobre a profissão docente no Estado de São Paulo” que as novas relações de trabalho ocasionados a partir da década de 1990 e sua vinculação com a precarização das condições de trabalho docente com foco na estrutura organizacional e valorização profissional, promovendo, em muitos casos, o adoecimento dos profissionais da educação especial, comprometendo a atuação docente. A autora pontua que o professor da educação especial do Estado de São Paulo também está submetido na lógica da organização escolar de modelo gerencialistas sendo acometido pela sobrecarga de trabalho, culpabilização pelo êxito ou fracasso do aluno. Sendo assim, “[...] em que o trabalho prescrito, carrega pressuposto de produtividade, de competência, cuja competitividade é desencadeada por avaliações de desempenho.” (PADILHA, 2012, p. 182).

Diante da discussão apresentada nessa seção, pudemos compreender que o trabalho docente é caracterizado como trabalho imaterial por não produzir mercadoria, apesar de estar organicamente vinculado ao trabalho material. Por outro lado, a lógica do capital o definiu como trabalho improdutivo, por não produzir mais-valia, ao mesmo tempo, de fundamental importância para a manutenção ideológica do capitalismo. Como vemos, existe a intenção de mascarar os processos educativos, enquanto base de sustentação do modo de produção vigente, mas ressaltamos, que a estruturação que compõe a educação está a serviço do capital e possui relação direta com a forma de organização política econômica e social de uma sociedade. Nesse sentido, no capitalismo, o trabalho perde a centralidade na vida humana, por tornar-se trabalho alienado, ou seja, aquilo que humaniza o homem, também o desumaniza, uma vez que o indivíduo é apartado do produto do seu trabalho, logo é explorado pelo capitalista.

Portanto, analisamos o trabalho docente como parte constituinte da produção social e, por isso, não está à margem das regulações desse sistema. Assim, apontamos que as crises cíclicas do capitalismo promoveram mudanças no mundo do trabalho, bem como intensificaram a disseminação dos princípios neoliberais no mundo global. Esses processos,

desencadearam na década de 1990, diversas reformas, dentre elas a reforma da educação sob a recomendação dos organismos internacionais. Isso indica mudanças significativas na organização escolar, no que se refere à gestão administrativa, financiamento e trabalho pedagógico.

A educação, assim como o trabalho, novamente fora intimada pelo capital a defender a estrutura motriz de reprodução do sistema. Para tal, tornou-se necessário, reestruturar o modelo produtivo, modificar o mundo do trabalho e “reformular” a base administrativa dos Estados de economia dependente. Essas mudanças orientadas pelos representantes do capital visavam expandir o ideário dominante e controlar a classe trabalhadora.

Neste sentido, o debate apresentado sobre a temática, expôs a relação da conjuntura social, político e econômica proveniente de uma sociedade capitalista e suas implicações na educação, em especial, no trabalho docente. No entanto, vale ressaltar que dos estudos apresentados nessa revisão de literatura, somente um, apresentou debate sobre as relações de trabalho do professor da educação especial, nesse caso do Estado de São Paulo. Logo, nossa pesquisa somará com novos dados educacionais dos professores do Atendimento Educacional Especializado do Estado do Amapá, apresentando a realidade das condições de trabalho a partir das vozes dos sujeitos, possibilitando um leque de discussões com a categoria mencionada, além de contribuir com a produção acadêmica.

Desse modo, na próxima seção, iremos expor as particularidades da educação especial e educação inclusiva no Brasil, as quais ganham destaque a partir da implementação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008. Apresentaremos, também, os dados da educação especial no Brasil, região Norte, estado do Amapá e Macapá, assim como os documentos legais que norteiam as atribuições dos docentes, e em que condições de trabalho essa categoria desenvolve suas atividades laborais, abordando as especificidades da educação e educação especial do estado do Amapá através dos documentos legais estaduais e dados educacionais do censo.

2 CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E NO ESTADO DO AMAPÁ

Essa seção tem como objetivo apresentar um breve histórico acerca do debate sobre educação especial *versus* educação inclusiva, apontando as perspectivas e desafios, além de analisar os dados educacionais da educação especial no Brasil, região Norte, estado do Amapá e município de Macapá extraídos do censo da Educação Básica disponíveis no site do INEP no período compreendido dos anos de 2007 a 2019. A seção está dividida em três subseções: na primeira subseção intitulada “Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil: desafios e perspectivas” foi apresentado um breve histórico da Educação Especial no Brasil, indicando os desafios e as perspectivas da educação inclusiva. Na segunda subseção, foram expostos o percurso da educação especial no Estado do Amapá, assim como apresentamos os documentos estaduais que regem a organização do AEE; já na terceira subseção, apresentamos e analisamos dados educacionais sobre o atendimento educacional especializado no período de 2007 a 2019.

2.1 Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil: desafios e perspectivas

O debate relativo à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva ganha destaque no cenário brasileiro a partir dos anos de 1990, cujo pano de fundo é o fortalecimento dos ideais neoliberais e a disseminação de discursos ideológicos do aparelho privado de hegemonia, tendo como ponto de partida as reformas na área da educação, assim como a influência constante dos organismos internacionais na elaboração e implementação das políticas educacionais, principalmente no que se refere a educação escolar de pessoas com deficiência.

O Brasil, ao assinar acordos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção Internacional das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), tornou-se signatário de estratégias e metas prioritárias a educação de forma geral. Estes documentos de origem internacional apresentam orientações para os países elaborarem planos de ação tendo em vista a universalização do ensino básico, formas de organização e gestão, além de fundamentar teórico e pedagógico as escolas para atuarem em uma perspectiva inclusiva.

Vale ressaltar que, durante muitas décadas, a educação da pessoa com deficiência estava centrada em instituições privadas assistenciais, a saber: Instituto de Cegos Benjamin

Constant, Institutos de surdos-mudos e as Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e a Sociedade Pestalozzi. Tais instituições destinavam-se ao ensino de ofícios fabris e orientação religiosa, diferenciando-se dos objetivos que as instituições escolares apresentavam para o ensino regular. Essas pessoas, apesar de estarem nestas instituições, continuavam excluídas da sociedade, pois não era feito um trabalho extra instituições, de integração à sociedade.

Nesse sentido, a Educação Especial, ao longo da história, esteve associada à concepção assistencialista, priorizando aspectos da patologia ao invés de valorizar as habilidades que podiam ser desenvolvidas com estimulação sensorial, cognitiva e física. Além disso, o Estado transferia a responsabilidade para as instituições privadas, mesmo assegurando o financiamento da mesma, ou seja, a educação especial ficava a cargo de instituições privadas e organizações sem fins lucrativos.

Importante destacarmos que a educação especial não se deu por igual em todos os estados brasileiros, e quando havia a procura por serviços especializados, as famílias eram encaminhadas para os centros especializados ou para espaços que funcionavam com classes exclusivas ou segregadas. Isto é, os alunos deficientes e os que apresentavam defasagem de aprendizagem eram colocados todos em uma sala, na qual o professor deveria desenvolver atividades manuais e/ou atividades a nível de pré-escolar fortalecendo ainda mais o caráter excludente, uma vez que eram separados dos demais alunos, considerados comuns. Segundo Mendes (2010), as classes segregadas aguçavam ainda mais o processo de exclusão desse público:

Classes e escolas especiais, essencialmente baseadas no princípio da segregação educacional, permitiram dessa forma transformar o ensino especial num espaço onde era legitimada a exclusão e discriminação social, o que transformava a educação especial, em um forte mecanismo de seletividade social na escola pública de primeiro grau. (MENDES, 2010, p. 104).

Sendo assim, a partir dos anos de 1990, mesmo que paulatinamente, o debate acerca da educação especial é dimensionado para uma nova concepção, isto é, dar-se vez à esta educação numa perspectiva da inclusão escolar. Nesta, os alunos com deficiências teriam direito a matrícula, permanência e aprendizagem nas escolas de ensino regular. Para tanto, a escola inclusiva deveria abarcar todos os alunos que por algum motivo não estavam frequentando, sendo por conta de sua deficiência ou por fazer parte de grupos considerados marginalizados. Para dar sustentação ao debate, consideramos alguns documentos que, no

nosso entendimento, foram fundamentais para avançarmos na discussão sobre a educação de pessoas com deficiência.

A nível internacional, citaremos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990); e a Declaração de Salamanca: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais Acesso e Qualidade (UNESCO, 1994). A nível nacional, elegemos as principais legislações sobre a temática, a saber, a Constituição Federal de 1988, nos artigos 208 e 227; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB nº. 9394/1996, nos artigos 58, 59 e 60; a Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; a Resolução nº. 04 de 02 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o AEE; o Manual de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais, de 2010; o Decreto nº. 7611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE; e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, de julho de 2015. Quanto ao âmbito estadual, iremos discutir a Resolução nº. 48 de 2012, que fixa normas para oferta da educação especial na Educação Básica do sistema estadual de ensino do Amapá e o Plano Estadual de Educação 2015-2025.

Todos esses documentos, de certa forma, apresentam e defendem, com maior ou menor grau discursos ideológicos de consenso social hegemônico. Prova disso, temos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, pela UNESCO em 1990, que estabelecem as estratégias e prioridades a serem seguidas pelos países do mundo, tendo como aspecto principal a universalização do direito a Educação Básica para todos os homens e mulheres. Destacou-se neste documento, principalmente, os grupos excluídos como os pobres, mulheres e portadores de deficiência. A proposta era que os países, em consonância com as metas propostas na declaração, elaborassem um plano de ação de acordo com necessidades existentes em seu país, priorizando os grupos historicamente desassistido como podemos verificar num trecho do respectivo documento. “Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências” (UNESCO, 1990, p. 8).

Em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, podemos citar a Declaração de Salamanca, de 1994, realizada também pela UNESCO, que apresenta como proposta a educação inclusiva. Entenda educação inclusiva não somente direcionada as pessoas portadoras de deficiências, mas sim para todos que por algum motivo não tenham acesso à educação escolar. “O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos

os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p. 11). No entanto, cabe ressaltar, que no Brasil, os sistemas educativos com seu currículo excludente e com uma formação docente deficitária deixa a desejar no que consideramos de fato ser uma escola inclusiva.

Por outro lado, a concepção de educação inclusiva pautava-se na matrícula dos alunos com deficiência nas escolas do ensino regular, principalmente na Educação Básica, no qual a escola deveria atender a todos que apresentasse necessidades educativas especiais (deficiências e dificuldades de aprendizagens). Como afirma a autora:

A educação inclusiva é um avanço com relação a proposta de integração norteadas pelo paradigma de suportes, pois implica a reestruturação do ensino comum, o foco não é a pessoa com deficiência, mas o sistema que deve oferecer respostas educativas adequadas as necessidades dos alunos, sejam estes especiais ou não. (TEZANI, 2008, p. 69).

Como vimos, a discussão acerca da educação inclusiva é necessária e provoca um debate caloroso acerca da temática. Para atender as recomendações, os Estados tinham como meta desenvolver políticas que assegurassem a matrícula de todos nos espaços escolares públicos no Ensino Básico, resguardando a todos o direito de aprender. Para tanto, se anuncia os desafios que as escolas teriam para tornarem-se escolas inclusivas, dentre eles, podemos citar o engajamento dos atores educacionais, segundo trecho do próprio documento:

O sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação depende dum esforço concertado, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários. A reforma das instituições sociais não é, somente, uma tarefa de ordem profissional; depende, acima de tudo, da convicção, empenhamento e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade. (UNESCO, 1994, p. 11).

A declaração ainda defende que o ensino deve ser centrado no aluno e não em suas deficiências, dando ênfase ao aspecto das diferenças. Isto é, as escolas de ensino regular deveriam se adaptar para receber e ensinar esses alunos, atentando-se para o fator primordial que são o respeito as diferenças.

Desta feita, apesar dos calorosos debates sobre a educação inclusiva, um grande caminho ainda deveria ser percorrido, seja em termos de estrutura física das escolas, como também da mobilização dos agentes escolares juntamente com os familiares dos alunos de forma geral, ou seja, havia várias barreiras que impediam a concretização da escola ideal. Dentre elas, podemos citar a ideológica, uma vez que os professores e alunos não estavam preparados para receber os alunos com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem, que

por muitas décadas ficaram invisíveis em espaços segregadores ou no quarto dos fundos de sua própria casa. Além da ausência de políticas sociais que de fato implementassem condições materiais objetivas e subjetivas para a universalização da educação inclusiva.

Como vimos, a educação para pessoas com deficiência a partir desse documento de origem internacional entra em pauta nos debates dos governantes, pais e estudiosos da área, os quais apresenta alguns adeptos da educação inclusiva escolar e outros mais radicais com a percepção de inclusão total de todos. Ou seja, havia uma discussão sobre quem poderia ser incluso e qual o grau de deficiência entedia-se que poderia aprender. Vale ressaltar que essa experiência da educação inclusiva escolar já era uma realidade de sucesso nos países ditos desenvolvidos.

No Brasil, tais políticas internacionais ganharam formato na letra dos documentos oficiais que regulamentam a educação na perspectiva da educação inclusiva, segundos os autores Pereira, Mendes e Pacheco (2019).

A adoção de acordos oficializados pelos protocolos de assinaturas, com a organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e ONU tem condicionado os governos a assumirem responsabilidades específicas na escolarização de todos os estudantes, principalmente àqueles que apresentam necessidades educativas especiais (NEE), mas especificamente, com deficiência. Estas políticas têm mobilizado dezenas de outros países e gerado o consenso entre eles à implantar políticas nacionais voltadas para a educação inclusiva em seus sistemas educativos, de modo a contemplar programas educacionais que viabilizem na prática a promoção na escolarização de todos os estudantes (PEREIRA; MENDES; PACHECO, 2019, p. 19-20).

Dessa forma, os sistemas educativos iniciaram o movimento de romper com a educação seletiva e excludente para dar espaço à educação inclusiva, que preconizava a mesma oportunidade de acesso, permanência e aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais no espaço escolar regular, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentassem. Vale ressaltar que a inclusão escolar veio acompanhada de diversos problemas escolares já existentes, dentre eles, evasão escolar, formação docente deficitária entre outros. No entanto, se intensificou ainda mais a partir do momento em que as instituições escolares foram obrigadas a garantir matrículas e acesso a todos os alunos com deficiência, gerando um problema de exclusão ainda maior, a contar do momento em que as escolas não possuíam infraestrutura adequada e práticas inclusivas que valorizassem as especificidades dos alunos com deficiência.

Verifica-se que as políticas de educação inclusiva têm buscado a inclusão de todos rejeitando a exclusão de qualquer aluno dos processos de escolarização. Contudo, cumpre indicar que a efetividade da inclusão escolar de alunos com deficiência no

ensino comum da educação básica não se caracteriza apenas inseri-los nas salas de aula com fins de socialização, mas principalmente, pela forma como os atores educativos interpretam e traduzem as políticas de inclusão no contexto das políticas curriculares e possibilitam a todos, o acesso aos conhecimentos escolares. (PEREIRA; MENDES; PACHECO, 2019, p. 18).

Para minimizar os problemas das instituições escolares, a saber, organização da educação especial, currículo, avaliação e outros, a LDB/1996 apresenta os artigos 58 e 59 que tratam especificamente do direito à educação das pessoas com deficiência. O art. 58 define o que é Educação Especial e como deve ser organizada nas escolas:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, p. 39-40).

Como podemos observar, a LDB/1996 define a educação especial como modalidade da educação escolar, além de prever o serviço de apoio especializado destinado a esse educando e principalmente estabelece a responsabilidade do estado no fornecimento da mesma nas escolas de ensino regular. Também é assegurado ao aluno com deficiência algumas prerrogativas que facilitam sua permanência e aprendizado, dentre elas podemos citar o artigo. 59, no qual determina que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 40).

Desse modo, as instituições escolares iniciaram o processo de inclusão nas escolas da rede de ensino público regular. Por outro lado, ainda permeavam muitas interrogações sobre a aprendizagem desses alunos e, mais uma vez, várias questões foram levadas ao debate, como: o que ensinar e como ensinar para esses alunos? Inclusão ou integração? Profissionais da educação *versus* lacunas na formação docente dentre outros que se apresentavam no decorrer da implantação da lei. Bueno (2004), ao analisar esse processo de inclusão, é enfático a dizer que os alunos com deficiência continuavam excluídos do processo educativo, a diferença é que agora estão em salas de aulas no ensino regular, mas que não aprendem, pois estão somente integrados nesses ambientes, contrariando a proposta da escola inclusiva que assegura além da matrícula, o ensino aprendizagem.

Neste sentido, por muitas décadas a trajetória da educação no Brasil considerava que as classes eram homogêneas, que as aprendizagens se davam da mesma forma e quem não conseguisse acompanhar o ritmo, sofria exclusão e discriminação por esta aquém do esperado pela sociedade. Porém, a partir dos anos 2000, mais especificamente no governo do Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010), o Brasil intensificou o debate sobre a escola inclusiva, seguindo as orientações das convenções internacionais na elaboração das políticas educacionais. Com o advento da implementação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, pelo MEC, ocorre uma retomada das discussões a respeito das diferenças e sobre a importância de se levar em conta que dentro de uma sala de aula existe uma diversidade, ou seja, a heterogeneidade, e de considerar a diferença como característica comum de todo ser humano.

Apesar de constar na Constituição Federal de 1988 a educação como direitos de todos, sabemos que um longo caminho foi percorrido para que as escolas começassem a abrir as portas para os alunos com necessidades educativas especiais.

Desse modo, a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a Resolução nº. 04/2009 (BRASIL, 2009), o Decreto nº. 7.611/2011 (BRASIL, 2011) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2015, foram primordiais para que fossem assegurados os direitos das pessoas com deficiência a uma educação inclusiva e que se, por algum motivo, esse direito fosse negado, era passivo de sanções. Sendo assim, em 2008, o Ministério da Educação criou a PNEEPEI-2008 que tem por objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade

da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Dessa forma, a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva passou a ser efetivada a partir do momento em que o estudante com deficiência ou altas habilidades/superdotação tinha garantido a matrícula em classe comum, no entanto, a escola tinha que assegurar para o aluno a SRM, na qual ocorreriam os atendimentos educacionais especializados com um docente, preferencialmente, no contraturno, sendo que a educação especial tem caráter complementar e suplementar, não substituível ao ensino regular. Assim, para o discente ter direito ao AEE deveria estar devidamente matriculado no ensino comum regular, cabendo às escolas adaptarem suas práticas educativas de maneira a valorizar os diferentes potenciais de aprendizagem.

As SRM é um direito assegurado pela Lei n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, a qual estabelece que todas as escolas inclusivas públicas ou privadas devem implantar as SRM, dotadas de materiais tecnológicos, didáticos e pedagógicos, com mobiliários adequados para atender os alunos com os diversos tipos de deficiência. Também é assegurado aos alunos inclusos, profissionais especializados para desenvolverem atividades nas diversas áreas das deficiências.

Segundo o Programa Manual de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (MEC, 2010), para as escolas serem contempladas com as SRM deveriam cadastrar os alunos no censo escolar do INEP. Esse cadastro serviria para identificar qual tipo de sala que a escola deveria ser contemplada, uma vez que tínhamos a SRM do tipo 1 e SRM do tipo 2 que se diferenciavam por apresentarem materiais exclusivos para o atendimento do aluno cego.

Podemos fazer os seguintes questionamentos: as escolas possuem essa SRM com os materiais tecnológicos e pedagógicos adequados para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da educação especial? Caso a escola não tenha sido contemplada, como são realizados os atendimentos? Em quais condições de trabalho os professores do AEE que atuam nas SRM desenvolvem seu trabalho?

Outro documento, que versa sobre a educação especial, é a Resolução n.º 04 de 2009, a qual institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. O artigo 5º define como o AEE deverá ser realizado:

Prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 2).

Essa Resolução no artigo 10º dá autonomia para as instituições escolares de elaborarem o Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual deve levar em conta a estratégias que institucionalizem a oferta do AEE prevendo sua organização no que se refere a:

- I- salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II- matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III- cronograma de atendimento aos alunos;
- IV- plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V- professores para o exercício da docência do AEE;
- VI- outros profissionais da educação: tradutor e interprete de Língua brasileira de sinais, guia interprete e outros que atuem no apoio, principalmente as atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII- redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009, p. 2).

Segundo as orientações deste documento, é possível vislumbrar a organização que as escolas devem adotar para garantir uma educação inclusiva. Por outro lado, entendemos que para que seja efetivada de fato, precisa-se ter um engajamento político responsável e atuante uma vez que, há a necessidade de contratação de novos profissionais como intérpretes, cuidadores, psicólogos, psicopedagogos, os quais sem eles no âmbito das escolas a educação especial numa perspectiva inclusiva passaria a existir somente no papel, ou seja, atenderia apenas uma parte das especificidades das deficiências e outras continuariam desassistidas.

A Resolução também pontua as atribuições dos professores da SRM que são:

- 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. (MEC, 2009, p. 3).

Como podemos observar, o professor do AEE é o principal articulador dentro da escola na promoção da inclusão dos alunos com deficiência e que os mesmos devem ser dotados de um leque de conhecimento para dar conta de suas atribuições, que incluem desde a elaboração de um plano individualizado para o aluno, como o uso de equipamentos tecnológicos, auxílio ao professor do ensino regular, aos pais e demais funcionários da escola. Assim, esta resolução prevê e regulamenta como a educação inclusiva deve acontecer no chão das escolas, dando ênfase à existência de um espaço físico organizado, denominado sala de recurso multifuncional, assim como indica quem são os protagonistas do processo, em que o professor, mais uma vez, ganha destaque na missão de garantir a inclusão. Contudo, vale ressaltar que:

O professor do AEE é caracterizado como o principal articulador e interlocutor das políticas de educação inclusiva e responsável pela inclusão escolar, sem considerar maior envolvimento de outros profissionais da educação e da gestão pública, assim como outras questões que também merecem atenção, como a instituição de políticas públicas para a educação em âmbito nacional e local (PEREIRA; MENDES; PACHECO, 2019, p. 28).

Coadunando com esta linha de pensamento, percebemos que os professores do AEE também sofrem com a responsabilização pelo fracasso ou êxito dos estudantes. No entanto, sabemos que o atendimento na SRM é apenas uma etapa da inclusão, pois na verdade precisamos efetivar as políticas públicas educacionais, de modo que assegurem condições físicas estruturais e materiais para tornar as escolas inclusivas e, conseqüentemente, valorizar os docentes.

O Decreto n.º 7.611/2011 refere-se às diretrizes do sistema educacional inclusivo, mais especificamente, regulamenta o acesso ao atendimento educacional especializado, o qual decreta no artigo 1º “o dever do estado com a educação do público atendido pela educação especial” assegurando:

- I- A garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II- Aprendizado ao longo de toda vida;
- III- Não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

- IV- Garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V- Oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar efetiva educação;
- VI- Adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta da inclusão plena;
- VII- Oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII- Apoio técnico financeiro pelo poder público as instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (MEC, 2011, p. 1).

O decreto mencionado foi sancionado no primeiro ano de governo de Dilma Rousseff, que foi presidenta do Brasil no período de 2011 a 2016. Este documento reafirmou as legislações anteriores e ainda acrescentou novas orientações, a saber, em termos de financiamento, as escolas receberiam do FUNDEB duplamente pelos alunos matriculados no AEE. Considerou-se público atendido pelo AEE os alunos com deficiência (intelectual, auditiva e visual), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Com relação aos aspectos pedagógicos, os professores do AEE continuaram responsáveis pela condução do ensino aprendizagem do aluno juntamente com o professor da sala de aula regular. Os governos também deveriam assumir o compromisso de criar cursos de capacitação para os docentes de forma geral. Mas uma vez, ressaltaram a importância das salas multifuncionais dotada de materiais, assim como a adaptação das escolas para tornarem-se acessíveis no aspecto estrutural arquitetônico como também na flexibilização de conteúdo para o aluno. Ou seja, a escola deveria buscar estratégias que pudesse garantir ao aluno a participação ativa no seu processo de ensino aprendizagem.

Com a implementação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, em 2015, no qual intitula a lei de inclusão da pessoa com deficiência no capítulo IV, que trata do direito à educação, ficou estabelecido no artigo 27 que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015, p. 19).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência pode ser considerado uma vitória conquistada pela sociedade de forma geral, mais especificamente aos pais de alunos com deficiências e estudiosos da área por terem conquistado na forma de uma lei específica para a pessoa com

deficiência os direitos essenciais para a preservação da vida humana digna. Dessa forma, o documento afirma, em seu artigo 28, que cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar as instituições escolares, se as escolas estão respeitando o direito do aluno com deficiência com relação a flexibilização do currículo, acessibilidade, apoio as famílias, oferta de materiais pedagógicos e tecnológicos, a inclusão dos mesmos nas diversas atividades e projetos da escola dentre outros.

Em 2020, no governo de Jair Bolsonaro, criou-se uma nova PNEE-2020 através do Decreto nº. 10.502 que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, este por sua vez, permite que a família escolha se quer matricular o aluno com deficiência em classes comuns ou em classes exclusivas, e ainda enfatiza que a aprendizagem não se dá somente em ambientes escolares, mas sim, ocorre em todo lugar ao longo da vida do estudante. Esta nova lei foi alvo de crítica por estudiosos da área, pais, associações e docentes que defendem a educação inclusiva, por acreditarem que se tratava de uma lei que traria retrocessos aos avanços conquistados durante décadas. Por outro lado, os defensores da lei apontam o leque de opções que as famílias teriam para decidir em qual modelo de escola os seus filhos se sentiriam melhor acolhidos. Diante desse debate, e desse impasse, o decreto foi suspenso sem data prevista para retomada das discussões.

Após a exposição dos principais documentos que fundamentam a temática em tela, percebemos que muito ainda precisa ser feito para que de fato as ações saiam do papel e passem a ser realidade no sistema educacional, principalmente no que se refere aos investimentos na educação pública de qualidade, valorização da categoria do magistério e formação docente. No entanto, reconhecemos que a partir dos anos 2000, em termos de legislação, vários avanços foram conquistados e todos se deram através de lutas e debates realizados, principalmente, pelos pesquisadores científicos das áreas das Ciências Humanas. Dessa forma, precisamos nos politizar, enquanto agentes da educação, a fim de compreendermos qual o modelo de educação que nosso país defende e, percebermos, quais são os reais interesses das políticas internacionalizadas assumidas pelo Brasil, tendo em vista rompermos com os discursos ideológicos hegemônicos, os quais nos fazem pensar que somos os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso da escola pública. Nessa perspectiva, Tezani (2008, p. 71) aponta que “[...] a transformação do sistema educacional atual num sistema educacional inclusivo, jamais acontecerá por decreto ou por imposição; ocorrerá

somente com: transformação de ideias, mudanças de práticas e principalmente compromisso e vontade política.”.

Portanto, tais processos educacionais inclusivos se deram de forma diferenciada entre os estados e municípios do Brasil, ocasionadas pelas desigualdades financeiras, estruturais, administrativa e pedagógica vigente entre si. Diante disso, na próxima subseção iremos apresentar um breve histórico sobre a educação especial no Estado do Amapá.

2.2 Educação Especial no Estado do Amapá

O estado do Amapá faz parte da região Norte do Brasil, banhado pelo esplêndido rio Amazonas, é conhecido por sua dança folclórica Marabaixo e por suas riquezas minerais. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) o estado possui 16 municípios¹⁶ dentre os quais está Macapá, que se destaca por ser a capital do estado. Em 2019, o IBGE registrou o número de 845 mil habitantes distribuídos em todo território amapaense.

Em relação à Rede Estadual de Ensino Público do estado do Amapá, de acordo com informações do censo de 2018 fornecida pela sinopse estatística da Educação Básica (INEP, 2018), esta é composta por 840 escolas, sendo 301 localizadas na cidade de Macapá. Existem 226.171 alunos matriculados nestes estabelecimentos de ensino, sendo 125.750 matrículas somente na capital, dos quais 3.043 são de alunos da educação especial matriculados nas salas comuns do ensino regular na cidade de Macapá. Vale ressaltar que todos esses dados são referentes à Educação Básica.

A Secretaria de Estado da Educação-SEED/AP, através de seu Núcleo de Educação Especial-NEES, fundado em 1971, tem servido como rede de apoio para as escolas estaduais, cujo principal objetivo é a efetivação da educação especial nos estabelecimentos de ensino.

Com a implementação das legislações sobre a educação especial, os dados do censo nos mostram uma evolução no número de matrículas de alunos com necessidades especiais matriculados na rede estadual de ensino público do Município de Macapá/AP, que a cada ano vem crescendo gradativamente conforme dados fornecidos pelo INEP no qual em 2007 apresenta 1000 alunos com deficiência matriculados nas salas comuns das escolas regulares, já em 2019 tínhamos matriculados 3425 alunos. Diante disso, a Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED), por meio de seu Núcleo Educacional Especial (NEES), promove

¹⁶ Macapá, Santana, Laranjal do Jari, Amapá, Oiapoque, Mazagão, Porto Grande, Tartarugalzinho, Pedra Branca do Amapari, Vitória do Jari, Calçoene, Ferreira Gomes, Cutias, Itaubal, Serra do Navio e Pracuúba.

ações com vistas à efetivação da inclusão, como: formação continuada para os profissionais da educação; promoção da adequação curricular nas escolas; planejamento individualizado; além da elaboração de documentos estaduais voltados para organização dos atendimentos no AEE.

No Amapá não era comum encontrar alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, tendo em vista que esses alunos eram matriculados, inicialmente, em duas grandes instituições públicas da capital, denominados, respectivamente, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues (CERNDR), ou em classes exclusivas, conforme os dados que o INEP apresenta, quando no ano 2007 tínhamos 700 alunos matriculados em classes exclusivas, ao passo que em 2019 esse número reduziu para 253 alunos matriculados. A APAE está em funcionamento desde 1966, data de sua criação. Quanto ao CERNDR, foi fundado em 1999. Os dois locais possuíam, na época, a finalidade de atender os alunos com deficiência, o que nos permite concluir que, assim como aconteceu em todo país, o Amapá também passou pelo processo educativo de classes exclusivas.

Em 1976, a APAE institucionalizou-se como Escola Lobinho Antônio Sergio Machado de Almeida, por iniciativa de um grupo de pessoas (pais, comunidades e autoridades locais). Esta, por sua vez, estava voltada a atender alunos deficientes intelectuais considerados treináveis, como os que possuíam síndrome de down.

A partir da década de 1990, inaugurou-se o Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues, destinado ao atendimento educacional especializado de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação. Está instituição inicialmente possuía somente turmas exclusivas de alunos da educação especial. Posteriormente a este momento iniciou os atendimentos de alunos que estavam regularmente matriculados na rede estadual pública. Vale ressaltar que o centro priorizava os atendimentos dos alunos da escola pública, somente em casos de vagas disponíveis é que atendiam alunos das escolas privadas do estado.

Com a implementação da LDB (1996), as escolas públicas de ensino regular iniciam o processo de integração dos alunos com deficiência nas salas de aula, no qual a educação especial passou a ser uma modalidade da educação escolar que perpassa por todos os níveis de ensino. Também assegura aos alunos atendimento educacional especializado realizado SRM caso o aluno necessite. Desta feita, a educação especial no estado do Amapá, que inicialmente se deu em instituições assistencialistas e depois em escolas com classes

exclusivas, aos poucos estava dando espaço para que os alunos com deficiência ingressassem nas salas regulares de ensino regular, com acompanhamento concomitante na educação especial.

Conforme a criação de novas legislações a respeito da educação especial, outros centros de apoio vinculados ao governo do estado foram sendo inaugurados para complementar os atendimentos das escolas da rede de ensino público. Todavia, esses Centros foram criados com intuito de atender especificamente os alunos que estavam matriculados nas escolas e para auxiliar os professores e familiares através de formações continuadas.

Dentre os Centros criados no estado do Amapá, vinculados ao governo do estado, podemos citar o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP), inaugurado em 2001. Projeto institucionalizado pelo Ministério da Educação, em parceria com o estado, com o objetivo de complementar e suplementar o atendimento educacional especializado e ações voltadas para a formação continuada aos profissionais da educação e comunidade.

O Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) foi inaugurado no estado do Amapá em março de 2004, com objetivo de implementar ações voltadas para a formação continuada de professores intérpretes, professores que atuam no ensino regular, professores surdos (instrutores) e apoio técnico-pedagógico e psicológico aos alunos surdos matriculados na rede de ensino e seus familiares.

Em 01 de julho de 2008 foi criado o Centro de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (CAAH/S), com o objetivo de atender as pessoas com altas habilidades de forma suplementar, apoiar os professores nas unidades escolares e oferecer formação continuada aos profissionais da educação.

Todos esses Centros foram criados sob a gestão do governo do estado do Amapá com o objetivo de auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência que estavam regularmente matriculados nas escolas da rede de ensino público ou privado. Por outro lado, as escolas estavam enfrentando o desafio pela primeira vez de compreender que na educação inclusiva a escola deve adaptar-se para ensinar a diversidade e não o contrário.

Com o advento da educação especial, numa perspectiva inclusiva, além da construção de novos centros e novas escolas, também houve necessidade de contratar profissionais para atuarem no atendimento educacional especializado. Para tanto, o governo do estado, Waldez Góes, em 2005 realizou o primeiro concurso público específico para a contratação de professores da educação especial para atuarem no AEE. O concurso estava dividido por área

de deficiência, ou seja, o candidato deveria optar com qual área das deficiências gostaria de trabalhar. O referido concurso foi a nível médio técnico, no qual exigia somente a formação inicial no magistério.

Dessa forma, esses profissionais juntamente com os professores que já estavam lotados na educação especial deram início a implementação da PNEEPEI/2008. Um longo período foi percorrido para que as escolas buscassem condições estruturais para receber os alunos com deficiências para suprir as lacunas na formação docente e mesmo para desenvolver na comunidade escolar e na sociedade mudanças de aspectos atitudinais.

Em 2012, foi publicada a Resolução nº. 048/12 do CEE/AP, que fixa normas para a Educação Especial na Educação Básica. Esta resolução apresenta no seu texto artigos que fazem parte das principais leis nacionais que tratam da educação especial. Todavia, ressaltamos que este documento normatiza o atendimento educacional especializado no Amapá e organiza as salas de aulas quanto ao quantitativo de alunos quando houver discente com deficiência.

Com relação a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino, a Resolução nº. 048 de 2012 aponta que deve ser ofertada pela rede pública ou privada, através de serviços pedagógicos e especializados. Sendo que esses serviços pedagógicos e especializados serão dados em classe comum do ensino regular com o apoio das salas de recursos multifuncionais, ou de centros especializados. Porém, os atendimentos são complementares e suplementares, não possuindo caráter substitutivo do ensino regular. Este, por sua vez, tem o objetivo de buscar estratégias que minimizem ao alunado as barreiras para seu ingresso na sociedade e no desenvolvimento do ensino aprendizagem.

Os atendimentos ofertados na SRM podem ocorrer de duas maneiras a saber, individual e coletivo, sendo assegurado para o aluno no mínimo dois encontros módulo-aula por semana de até 50 minutos. E quando se trata de atendimento coletivo, que os professores considerem no máximo até três alunos com deficiências diferentes. Essa resolução prevê também que se o aluno estiver hospitalizado ou não puder frequentar as aulas regulares por motivo de doença, que seja ofertado os serviços pedagógicos e especializados no hospital ou a domicílio com intuito de assegurar ao aluno o direito à educação e para que posteriormente retorne para a escola sem prejuízos na aprendizagem.

No capítulo III, o referido documento aborda que a educação especial inclusiva deve estar presente no PPP da escola, obedecendo as legislações vigentes no âmbito da Educação Básica. Segundo a resolução, o entendimento sobre educação inclusiva está ancorado no

parágrafo único que diz: “[...] entende-se por educação inclusiva aquela que se fundamenta no respeito à diversidade humana e organiza-se em todos os aspectos: administrativo, estrutural, arquitetônico, material, pedagógico e atitudinal para favorecer a aprendizagem dos alunos.”. (CEE/AP, 2012, p. 5).

A Resolução nº. 048, de 2012, ainda apresenta uma normatização com relação ao quantitativo de alunos por nível escolar, o qual estipula que para a educação infantil as escolas devem obedecer por turma o quantitativo de no máximo de 20 alunos. No Ensino Fundamental, anos iniciais, deve ter no máximo 25 alunos. No Fundamental, Anos Finais, no máximo 30 alunos, e no Ensino Médio 35 alunos. Sendo que, os alunos que são atendidos pela educação especial devem ser incluídos de forma equitativa, resguardando as especificidades para formação das turmas. Diante desta afirmação, podemos nos perguntar, as escolas da Rede Estadual de Ensino Público macapaense estão atendendo a essas determinações? De que forma as escolas estão organizando as turmas e matriculando os alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, transtorno do espectro dos autista e altas habilidades e Superdotação?

Como vimos, a Resolução nº. 048, de 2012, toca em muitas questões que precisam ser fiscalizadas pelos órgãos competentes do estado para que de fato seja cumprida na íntegra. E para além disso, precisamos de ações afirmativas que promova a implementação de políticas públicas e de um maior compromisso político por parte dos nossos governantes com relação a oferta da educação e valorização da educação pública de qualidade, assim como com demais profissionais que fazem parte do âmbito educacional. Por isso, se faz oportuno indagar se as escolas da Rede Estadual de Ensino Público macapaense possuem os aspectos estruturais, arquitetônicos, material, pedagógico para que de fato ocorra a inclusão?

Além da Resolução nº. 048, de 2012, podemos destacar o Plano Estadual de Educação 2015-2025, que possui elaborado um conjunto de metas a serem alcançadas no prazo de dez anos. Para tanto, a meta de número 5 do referido documento trata especificamente da educação especial quando propõem:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo sistema educacional inclusivo, com salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (AMAPÁ, 2015, p. 6).

Como vimos, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Estado do Amapá está fortemente vinculada à existência da sala de recurso multifuncional, além da

necessidade de contratação do professor para o atendimento educacional especializado. Sobre esses aspectos trataremos na próxima subseção.

2.3 Dados educacionais do Atendimento Educacional Especializado

Nesta subseção, trataremos de alguns dados fornecidos pela sinopse estatística da Educação Básica do INEP no período de 2007 a 2019, com relação aos seguintes aspectos: quantidade de alunos matriculados na educação especial nas classes comuns ou classes exclusivas; quantidade de docentes que atuam na educação especial nas classes comuns e classes exclusivas; número de estabelecimentos da educação especial em classes comuns, classes exclusiva e atendimento educacional especializado e número de turmas da educação especial em classes comuns, classes exclusiva e atendimento educacional especializado. A partir desses dados analisamos como se deu o cenário do AEE em Macapá nesse período.

O atendimento educacional especializado funciona paralelamente aos serviços pedagógicos da sala de aula de ensino regular através da SRM ou centros de AEE, no qual possui a função de ofertar aos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação complementação ou suplementação a formação do estudante por meio da oferta de serviços, recursos de acessibilidades e estratégias que eliminem as barreiras para a inclusão e aprendizagem.

A partir da implementação das legislações e com o cumprimento da PNEEPEI /2008, na qual obriga que as escolas de ensino regular aceitem a matrícula de alunos com deficiência, e assegurem aos mesmos além da matrícula, permanência e aprendizagem. Um novo momento foi vivenciado na educação especial e é sobre esses dados que iremos discutir nesse momento, portanto, atentemos para os dados do período de 2007 a 2019 colhidos do site do INEP.

O primeiro aspecto que iremos analisar na Tabela 3 corresponde ao quantitativo de alunos matriculados da educação especial nas salas comuns. Vale ressaltar que entendemos por **salas comuns** as salas de aula de ensino regular, nas quais os alunos especiais estão matriculados juntamente com os alunos comuns. E por **salas exclusivas** os espaços no qual os alunos da educação especial estão segregados. É de nosso interesse observarmos se houve de fato uma evolução ou não no quantitativo de estudantes matriculados, se houve diminuição das salas exclusivas e em que ritmo essa evolução ou diminuição se deu, levando em

consideração os dados referentes ao Brasil, região Norte, estado do Amapá e município de Macapá.

Tabela 3 – Brasil, Região Norte, estado do Amapá e município de Macapá: números de matrículas da Educação Especial em classes comuns ou classes exclusivas na Educação Básica (2007-2019)

Ano	Classes comuns				Classes exclusivas			
	Brasil	Região norte	Amapá	Macapá	Brasil	Região Norte	Amapá	Macapá
2007	306.136	19.052	1.136	1000	348.470	20.863	1000	700
2008	375.775	25.277	1.495	866	319.924	19.488	697	521
2009	387.031	27.849	1.682	969	252.687	15.645	808	615
2010	484.332	39.140	2.421	1.382	218.271	12.624	617	378
2011	558.423	48.377	2.725	1.548	193.882	9.554	611	452
2012	620.777	54.909	3.115	1.721	199.656	9.262	594	409
2013	648.921	60.198	3.081	1.731	194.421	8.353	560	410
2014	698.768	64.162	3.353	1.908	188.047	8.036	598	389
2015	750.983	71.724	3.910	2.180	179.700	7.805	527	376
2016	796.486	76.662	4.249	2.373	174.886	7.847	585	482
2017	896.809	87.898	4.698	2.630	169.637	8.081	707	501
2018	1.014.661	101.135	5.314	3.043	166.615	7.855	338	184
2019	1.090.805	110.746	5.874	3.425	160.162	6.741	415	253
Δ%	256	481	417	243	-54	-68	-59	-64

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Nota: Tabela elaborada com base nos dados fornecidos pelo INEP.

Para analisarmos os dados com relação aos números de alunos matriculados da educação especial em classes comuns ou em classes exclusivas, se faz necessário destacar que apesar da LDB (1996) apontar que os alunos da educação especial têm assegurado a matrícula na rede de ensino público através da integração do mesmo nas escolas de ensino regular, essa legislação não foi capaz de superar o volume de matrículas das classes exclusivas pela das classes comuns conforme mostra os dados no ano de 2007 em que o número de alunos matriculados em classes exclusivas a nível de Brasil (348.470) continuavam superiores aos alunos matriculados em salas comuns (306.136). No entanto, no Amapá/Macapá o movimento é exatamente inverso ao do Brasil, já que no ano de 2007 tínhamos 1.000 alunos matriculados nas classes comuns e 700 alunos matriculados nas classes exclusivas.

Consoante a este movimento, percebemos que no ano de 2008, com a criação da PNEEPEI, intensificou-se o debate sobre a escola inclusiva em que os Estados e municípios tiveram que traçar estratégias para seguir as orientações dos documentos legais, caminhando na mesma direção das recomendações dos organismos internacionais conforme já mencionado no texto, percebemos que os dados mostram que há um aumento nas matrículas desses alunos nas classes comuns e uma queda considerável nas matrículas em classes exclusivas. Esse fato

pode ser decorrente das exigências feitas as escolas, no qual, deveriam receber os alunos com deficiência e que os mesmos tinham assegurados por direito a matrícula nas escolas de ensino regular.

No tocante ao número de matrículas em classes comuns, os dados no recorte temporal da pesquisa (2007 a 2019) mostram que houve uma evolução de 256% no Brasil. Na região Norte tivemos um aumento de 481%. Com relação ao estado do Amapá, o crescimento foi de 417% e 243% no município de Macapá.

Já sobre as matrículas nas classes exclusivas houve um decréscimo de -54% no Brasil. Na região Norte os dados mostraram uma queda de -68%. No Estado do Amapá foi de -59% e no município de Macapá foi de -64%.

Os dados mostram que antes mesmo da PNEEPEI (2008) as instituições escolares já estavam recebendo matrículas de alunos com deficiências nas classes comuns, mas com advento da mesma e com as legislações sobre a temática, começa a se organizar a educação especial nas SRM, de modo que houve a necessidade de contratar professores para ministrar o atendimento desses alunos através da complementação ou suplementação do serviço do AEE, e estes para que de fato ocorressem necessitavam de no mínimo do espaço físico, mobiliários, materiais tecnológicos, acessibilidade, além de profissionais como professores, cuidadores, intérpretes e outros. No município de Macapá, as escolas também foram convocadas a se adaptarem para receber esse público. Para tanto, o estado do Amapá realizou dois concursos públicos (2005 e 2012) para contratar profissionais do AEE. Como podemos verificar, as escolas do município de Macapá, para atender à demanda de matrículas, considerou as orientações dos documentos estaduais.

Vale ressaltar que as legislações pertinentes à temática contribuíram para que esse público atendido, que antes ocupava somente espaços segregados ou estavam no quarto dos fundos de suas casas, tivessem o direito de estudar nas escolas regulares com os alunos comuns. Se faz necessário enfatizar também a importância desse movimento na construção de muitos direitos que foram conquistados e que antes eram negados aos mesmos, como, o direito à educação. Dessa forma, apesar dos direitos conquistados e das infinitas lutas ocorridas durante o recorte temporal da pesquisa no que se refere a presença desses alunos nas classes regulares comuns, muito ainda precisar ser efetivado pela União, estado e municípios para que os alunos com deficiência tenham uma escola verdadeiramente inclusiva.

Com base no aumento das matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular houve a necessidade da contratação de professores para atuarem na sem,

executando o atendimento educacional especializado, sobre isso, a tabela a seguir mostra informações dos números de docentes que atuavam na educação especial, em classes comuns ou classes exclusivas, no período compreendido de 2007 a 2019.

Tabela 4 – Brasil, Região Norte, Estado do Amapá e Município de Macapá: número de docentes da Educação Especial em classes comuns ou classes exclusivas na Educação Básica (2007-2019)

ANO	Classes comuns				Classes exclusivas			
	Brasil	Região norte	Amapá	Macapá	Brasil	Região norte	Amapá	Macapá
2007	385.195	23.600	1.696	964	42.458	2.536	186	133
2008	482.509	30.562	2.195	1.362	40.891	2.430	119	90
2009	544.239	37.695	2.824	1.709	33.590	1.949	106	81
2010	680.481	50.994	3.917	2.367	30.567	1.746	85	50
2011	780.012	61.720	4.426	2.650	28.364	1.462	78	54
2012	871.401	69.883	4.964	2.908	29.489	1.312	68	45
2013	911.431	75.768	4.916	2.932	29.823	1.224	72	51
2014	979.022	78.742	5.640	3.335	29.367	1.228	80	50
2015	1.026.180	88.280	6.421	3.750	28.748	1.327	101	61
2016	1.063.586	91.651	6.602	3.854	27.947	1.270	76	54
2017	1.122.800	99.033	6.459	3.717	26.746	1.263	82	58
2018	1.208.019	107.422	6760	3.989	26.263	1.209	46	21
2019	1.240.436	110.275	6.806	3.995	24.735	1000	41	20
Δ%	222	326	301	314	- 42	- 61	- 78	- 85-

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Nota: Tabela elaborada com base nos dados fornecidos pelo INEP.

Como podemos verificar, em 2007 existiam 385.195 professores da educação especial nas classes comuns, sendo que 23.600 estavam concentrados na região Norte, destes, 1.696 faziam parte do quadro de professores do estado do Amapá, dentre eles, 964 atuavam no município de Macapá.

Com relação ao número de docentes das classes exclusivas do mesmo ano, observamos que no Brasil tínhamos 42.458 professores da educação especial. Desses, 2.536 estavam atuando na região Norte, dentre os quais, 186 eram do Estado do Amapá, sendo 133 no município de Macapá.

Esses dados nos mostram que já no ano de 2007 o número de docentes nas classes comuns foi superior ao número de docentes das classes exclusivas e assim foi ocorrendo o crescimento nos números de professores da educação especial nas classes comuns nos anos seguintes, conforme os dados apresentados na Tabela 4.

Dessa forma, analisando os dados de 2007 a 2019, constatamos que houve um crescimento no quantitativo de docentes da educação especial em classes comuns. Já no quantitativo de docentes em classes exclusivas houve uma queda, conforme os dados apresentados. Logo, no Brasil houve um crescimento de 222% no quantitativo de docentes.

Na região Norte o crescimento foi de 326% docentes atuando nas classes comuns. No Estado do Amapá o aumento foi de 301% e no município de Macapá houve um crescimento de 314%.

Em decorrência desse aumento do quantitativo dos docentes nas classes comuns, ocorreu uma queda no quantitativo dos docentes nas classes exclusiva. Assim, percebemos que no Brasil houve uma queda de -42% no quantitativo de professores. Na região Norte foi de -61%, quanto ao Estado do Amapá e município de Macapá a queda foi bem expressiva, de -78% e -85% respectivamente.

Como vimos, o quantitativo no aumento das matrículas dos alunos com deficiência nas salas comuns e o aumento na contratação de docentes para atuarem nas SRM incentivou os estados e municípios a ampliarem a oferta da educação especial nos estabelecimentos, assim como surgem no ano de 2009 o AEE com a função de complementação ou suplementação nessas instituições conforme mostra a Tabela 5 a seguir.

Tabela 5 – Brasil , Região Norte, Estado do Amapá e Município de Macapá: números de estabelecimentos da Educação Especial em classes comuns ou classes exclusivas na Educação Básica (2007-2019)

ano	Classes comuns				Classes exclusivas				Atendimento educacional especializado			
	BR	Norte	AP	MCP	BR	Norte	AP	MCP	BR	Norte	AP	MCP
2007	55.217	4.226	259	121	6.978	484	33	18	-	-	-	-
2008	61.830	4.889	277	136	6.702	418	30	18	-	-	-	-
2009	68.285	5.829	316	156	5.590	312	24	13	6.839	608	91	56
2010	85.090	7.597	419	198	5.078	275	20	6	10.036	948	159	82
2011	93.639	8.681	438	195	4.389	206	13	6	14.452	1.472	213	103
2012	98.801	9.313	465	207	4.161	186	11	4	17.720	1.838	233	121
2013	99.929	9.778	456	201	4.071	182	9	4	20.616	2.121	252	119
2014	103.473	10.115	481	213	3.827	134	11	4	23.341	2.529	261	129
2015	106.598	10.769	496	220	3.758	143	7	2	25.603	2.827	297	149
2016	108.300	10.900	513	224	3.619	141	9	4	27.031	3.086	319	151
2017	112.931	11.638	523	226	3.556	150	8	2	28.764	3.205	312	153
2018	117.592	12.351	537	237	3.401	135	5	2	29.775	3.383	320	166
2019	121.271	12.694	553	248	3.237	118	4	2	30.659	3.554	323	160
Δ%	120	200	114	105	-54	-76	-88	-89	348	485	255	186

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Nota: Tabela elaborada com base anos dados fornecidos pelo INEP.

A Tabela 5 apresenta o número de estabelecimentos da educação especial em classes comuns e classes exclusivas. Constatamos que houve uma evolução no quantitativo de estabelecimentos, como podemos verificar na tabela anterior. Notadamente no Brasil houve um crescimento 120% dos estabelecimentos da educação especial em classes comuns. Na região Norte houve uma evolução de 200% dos estabelecimentos. No Estado do Amapá o crescimento foi de 114% e no município de Macapá o crescimento foi de 105%. Percebemos

que esses dados se relacionam ao crescimento no quantitativo de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns.

Nesse sentido, a inclusão, conforme já mencionado no corpo da pesquisa, se estabelece a partir do serviço do AEE realizado na SRM das escolas e que, portanto, a partir de 2009 verificamos a criação das mesmas e o seu crescimento gradual ao longo dos anos. No Brasil o crescimento foi de 348% de estabelecimentos que tinham o AEE. Na região Norte houve um crescimento de 485%. No Estado do Amapá o crescimento foi de 255% e no município de Macapá foi de 186%, ou seja, em Macapá a maior parte das escolas apresentam estabelecimentos com AEE segundo os dados apresentados. Vale ressaltar que o fato de existir AEE nas escolas não significa que as mesmas possuem SRM, pois para ser considerada como tal, necessita ser equipada com materiais fornecidos pelo MEC, de acordo com o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010).

Em contrapartida, percebemos que houve um decréscimo no número de estabelecimentos da educação especial com classes exclusivas, no qual houve uma queda de -54% no Brasil, e na de -76 região Norte. Já no estado do Amapá a queda foi de -88% e no município de Macapá foi -89%. Esses dados, mais uma vez refletem que a partir do momento em que os alunos tiveram asseguradas o ingresso no ensino regular em classes comuns, constatamos o aumento simultâneo nos números de matrículas, números de docentes, números de estabelecimentos e a criação do AEE nas instituições escolares conforme nos dados do Brasil, região Norte, estado do Amapá e município de Macapá.

Assim, houve o aumento no número de matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns das escolas regulares, o aumento de contratação de docentes e, conseqüentemente, a ampliação de instituições para atender a educação especial através da formação de turmas de classes comuns ou classes exclusivas e atendimento educacional especializado conforme mostra a Tabela 6.

Tabela 6 – Brasil, Região Norte, Estado do Amapá e Município de Macapá: número de turmas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas na Educação Básica (2007-2019)

Ano	Classes comuns				Classes exclusivas				Atendimento educacional especializado			
	BR	Norte	AP	MCP	BR	Norte	AP	MCP	BR	Norte	AP	MCP
2007	184.115	11.984	785	419	41.695	2.762	143	97	-	-	-	-
2008	226.884	15.556	1006	573	40.542	2.480	79	51	-	-	-	-
2009	248.984	18.784	1195	679	32.669	2002	98	70	18.458	1.750	249	177
2010	317.104	26.464	1.689	944	29.906	1.737	76	35	28.034	2.776	406	257
2011	368.130	32.651	1.967	1.074	26.606	1.466	65	44	40.505	4.251	541	328
2012	409.501	37.043	2.240	1.214	27.890	1.330	59	35	53.079	5.263	642	388
2013	429.583	40.671	2.234	1.244	28.362	1.201	58	38	62.934	5.932	689	410

2014	462.334	43.337	2.440	1.353	27.497	1.134	68	42	74.703	7.289	760	476
2015	492.160	48.456	2.832	1.539	23.642	1.150	61	37	84.155	8.076	902	557
2016	520.468	51.577	3.073	1.682	23.009	1.116	58	42	92.454	9.268	1.039	622
2017	575.472	58.178	3.311	1.827	21.800	1.152	59	35	101.433	9.893	1.100	690
2018	637.797	65.376	3.652	2.075	20.721	1.135	41	19	106.827	10.915	1.228	800
2019	680.294	70.376	3.923	2.245	19.643	962	45	21	116.290	11.388	1.286	834
Δ%	269	487	400	436	-53	-65	-69	-78	530	551	416	371

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Nota: Tabela elaborada com base anos dados fornecidos pelo INEP.

Com relação ao número de turmas da educação especial, em classes comuns ou classes exclusivas, um fato nos chama atenção. Segundo os dados da tabela, nos anos de 2007 e 2008 não há registro de turmas com atendimento educacional especializado a nível de Brasil, Região Norte, Amapá e Macapá. Por outro lado, percebemos o aumento no número de turmas da educação especial em classes comuns em ordem crescente, assim como uma queda no número de turmas da educação especial em classes exclusivas.

A partir de 2009, verificamos os primeiros registros de turmas de atendimento educacional especializado, no qual, o crescimento durante o recorte da pesquisa foi de 530% no Brasil, já na região Norte também houve crescimento, que foi de 551%. No estado do Amapá não poderia ser diferente, o crescimento foi de 416%, e no município de Macapá foi de 371%. Como vimos, após a PNEEPEI (2008), as escolas buscaram se adaptar para atender os alunos com deficiências.

No Brasil, os números de turmas cresceram progressivamente a cada ano, apresentando uma variação de 269% no recorte temporal da pesquisa. Na região Norte o crescimento foi de 487%, já no estado do Amapá o crescimento foi de 400% e no município de Macapá foi de 436%.

Desse modo, com o crescimento de turmas da educação especial em classes comuns, concomitantemente notamos uma queda no número de turmas da educação especial em classes exclusivas, dentre essas variações podemos destacar uma queda de -53% de turmas exclusivas no Brasil. Já na região Norte a variação do recorte temporal está registrada em -65%. No estado do Amapá essa queda foi de -69% e no município de Macapá houve um decréscimo de -78%.

Notadamente, esses dados apresentam que durante os anos de 2007 a 2019, a educação especial passou por várias mudanças estruturais e organizacionais, no qual as legislações exigiam das escolas e da comunidade escolar estratégias que buscassem adaptar as instituições escolares para garantir o acesso do aluno com deficiência nas classes comuns. Para tanto, de forma geral, esses dados apontam que o município de Macapá também passou e

ainda passa por transformações estruturais, organizacionais e pedagógicas e que portanto se faz necessário indagar quais são as condições de trabalho que os docentes do AEE estão imersos, uma vez, que os dados mostram que a cada ano o número de matrículas de alunos da educação especial em classes comuns aumentam, assim como o número de docentes de classes comuns, número de estabelecimentos e número de turmas, e atendimento educacional especializado.

Diante disso, esses aspectos nos fazem pensar como as escolas da rede estadual de ensino público do município de Macapá estão organizadas com relação a infraestrutura que corresponde aos espaços físicos das salas de AEE, iluminação, mobiliários e outros, assim como com relação aos recursos tecnológicos e pedagógicos disponíveis para estudantes e docentes. E como as escolas organizam os atendimentos educacionais especializados. Uma vez que sabemos que existe um distanciamento entre o discurso das políticas educacionais para com a realidade das escolas.

Dito isso, na seção seguinte apresentamos o movimento da educação especial com relação as condições de trabalho docente no atendimento educacional especializado através da análise das entrevistas realizadas em três escolas do município de Macapá.

3 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO PÚBLICO MACAPAENSE (2007–2020)

Na presente seção analisamos as condições de trabalho dos docentes do AEE no desenvolvimento de suas atividades laborais na rede estadual de ensino público macapaense. Para tanto, conforme relatado na introdução deste estudo, realizamos a pesquisa de campo. Para a seleção das escolas utilizamos dois critérios: 1) escolas com o maior quantitativo de alunos público atendido da educação especial no ano letivo de 2018 e; 2) Escolas com a oferta de diferentes etapas da Educação Básica. O quantitativo de estudantes foi fornecido pelo NEES através do censo anual de alunos matriculados no AEE. Foram selecionadas três escolas, que iremos identificá-las da seguinte forma: escola 1 (Ensino Fundamental I), escola 2 (Ensino Fundamental I e II) e escola 3 (Ensino Fundamental II e Ensino Médio).

Na Tabela 7, apresentamos o quantitativo de alunos da educação especial matriculados em cada escola e as respectivas áreas das deficiências atendidas.

Tabela 7 – Quantitativo de alunos matriculados no AEE no ano letivo de 2018 e as respectivas áreas da deficiência atendidas.

Município	Escola	QTD de matrícula			Tipo de necessidade especial e altas habilidades/Superdotação								
		Total	Escolarização	AEE	Baixa visão	Surdez	Def. auditiva	Def. física	Def. intelectual	D. múltipla	autismo	Trans. desintegrativo da infância	Superdotação
Macapá	Escola 1	14	7	7	2	-	-	6	8	4	2	-	-
Macapá	Escola 2	53	32	21	-	-	-	9	40	4	7	3	1
Macapá	Escola 3	28	26	20	4	2	3	8	9	2	-	-	6

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Nota: Tabela elaborada com base nas informações extraídas do CEPE/SEED/AP- Censo escolar-2018.

Entrevistamos 8 (oito) docentes, para garantir o anonimato denominamos os sujeitos de A, B, C, D, E, F, G e H, sendo os docentes A, B e C da escola 1 que oferta o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); os docentes D, E, F e G atuam na escola 2 que oferta o Ensino Fundamental I e II (1º ao 9º ano) e; entrevistamos a docente H da escola 3 que oferta o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Esta seção, conta também, com registro fotográfico realizado durante as visitas nas escolas campo.

Vale destacar que, das escolas que selecionadas, o quantitativo de professores entrevistados corresponde a 50% dos professores do AEE lotados nas respectivas escolas. Adotamos como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada (vide Apêndice A). As perguntas foram elaboradas para atender os objetivos da pesquisa no que se refere a infraestrutura, materiais pedagógicos e tecnológicos e organização do atendimento. As entrevistas foram realizadas no mês de fevereiro, março e maio de 2020¹⁷. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

Para exposição desta seção, a mesma está organizada em três subseções. A primeira, intitulada “Trabalho docente e a precarização no AEE da Rede Estadual de Ensino público macapaense: retrato das escolas campo de pesquisa” discutimos questões relacionadas à infraestrutura, materiais tecnológicos e pedagógicos. A segunda subseção, intitulada “Trabalho docente e a polivalência como um elemento da intensificação no AEE da rede Estadual de Ensino público macapaense” apontamos elementos da intensificação do trabalho do professor no desenvolvimento de suas atividades no AEE. Na terceira e última subseção, intitulada “Avanços e desafios para o trabalho docente no AEE da Rede Estadual de Ensino público macapaense no período de 2009 a 2019” apresentamos os avanços da educação especial, assim como apontamos os desafios com relação às condições de trabalho no que se refere à infraestrutura, materiais pedagógicos e tecnológicos e organização do atendimento.

3.1 Trabalho docente e a precarização no AEE da Rede Estadual de Ensino público macapaense: retrato das escolas campo de pesquisa

As escolas participantes da pesquisa estão localizadas no município de Macapá, sendo a escola 1 e 3 localizadas na zona Oeste e a escola 2 na zona sul. A escola 1 possui 220 alunos matriculados no Ensino Fundamental Anos Iniciais distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Já a escola 2 possui aproximadamente 800 estudantes matriculados no Ensino Fundamental I e Fundamental II (1º a 9º ano) distribuídos no turno manhã e tarde. A escola 3 possui 1.550 alunos matriculados distribuídos nos três turnos. Ambas escolas ofertam o AEE nas SRM.

¹⁷ A partir da segunda quinzena de março do corrente ano foi decretado em nossa cidade o início de uma quarentena por conta da pandemia mundial provocada pelo novo corona vírus, fato este que impossibilitou que a entrevistas da docente H fosse de forma presencial como ocorreu com os outros participantes da pesquisa. Desse modo, optamos por realizarmos a entrevista via ligação de celular. Assim, mesmo diante de uma situação bastante delicada foi possível coletar os dados necessários para o prosseguimento da pesquisa.

Dos docentes entrevistados, cinco estão na faixa etária entre 30 a 49 anos de idade e três docentes pertencem a faixa etária de 50 a 60 anos de idade. Todos os entrevistados são funcionários públicos efetivos, possuem mais de 10 anos de atuação na educação especial do estado, em regime de 40 horas semanais.

Sobre a formação profissional, todos possuem formação em licenciatura plena em Pedagogia. Com relação a especialização *stricto sensu*, sete docentes possuem formação em educação especial e inclusiva. Somente um docente fez especialização em Coordenação Pedagógica. Evidenciamos também que um docente está cursando mestrado em Educação.

Quanto ao quantitativo de alunos atendidos no ano letivo de 2019, elaboramos o Quadro 2 identificando a escola, o docente, o número de aluno que atendeu e quais áreas das deficiências dos estudantes atendidos.

Quadro 2 – Número de alunos e áreas atendidas por docente participante da pesquisa no ano letivo de 2019

ESCOLA	DOCENTE	Nº DE ALUNO ATENDIDO	DEFICIÊNCIAS	ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Escola 1	A	03 alunos	Autismo	1º ao 5º ano
	B	04 alunos	Intelectual; Autismo.	
	C	04 alunos	Paralisia cerebral; Autismo; Visual; Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD).	
Escola 2	D	04 alunos	Intelectual	6º ao 9º ano
	E	05 alunos	Autismo	
	F	04 alunos	Visual; Auditiva; Intelectual.	
	G	05 alunos	Autismo; Síndrome de Down; Intelectual.	
Escola 3	H	10 alunos	Intelectual; Visual; Autismo.	6º ao 9º ano e Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nota: Quadro elaborado com base nos dados obtidos na pesquisa de campo.

Como podemos observar no Quadro 2, dos docentes entrevistados somente três estão atendendo uma única área, os demais atendem mais de uma deficiência, realidade esta vivenciada por parte dos professores do AEE das escolas pesquisadas. Esses profissionais são orientados a atuar como professor generalista, isto é, o docente que atende a todas as áreas das deficiências.

Com relação à forma de ingresso no AEE, quatro docentes já faziam parte do quadro de funcionários do estado, atuando do 1º ao 5º ano, e foram remanejados para educação especial. E quatro docentes realizaram o concurso de 2005, específico para docência na educação especial.

Os docentes que são oriundos do concurso público de 2005 para cargo professor efetivo da Rede Estadual de Ensino na modalidade de educação especial passaram por um curso de capacitação, ofertado pelo estado, sob a responsabilidade da SEED e a Escola de Administração Pública (EAP), na época, durante o mandato do governo Waldez Góes, o qual tinha caráter eliminatório. Essa formação objetivava explicar resumidamente as especificidades de cada área da deficiência, foi uma capacitação de 120h ministrada pelos técnicos do NEES da Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED).

Vale ressaltar que dos professores entrevistados, apenas dois foram remanejados da Educação Básica regular para a educação especial. Trata-se da docente B, que vivenciou a experiência de trabalhar em classes especiais. A mesma relatou que era um período bastante conturbado, pois a educação especial assustava muito os docentes, e que estes, por receio, recusavam-se a trabalhar com os alunos com deficiência, fruto do discurso preconceituoso que permeava e rotulava esses estudantes. “Eu tinha uma turma regular, para aquela turma eram colocados todos os alunos com necessidades especiais [...] os professores eles não pegavam, não pegavam, eles entravam em pânico” (Docente B). Como podemos perceber, inicialmente havia certo pânico em se trabalhar com os alunos com deficiência, ora por falta de conhecimento, ora por preconceito decorrente de uma sociedade excludente e segregadora, no qual as pessoas com deficiência eram silenciadas, nomeadas como incapazes de aprender, de se socializar, discursos esses que contribuíram para reprodução de uma escola igualmente excludente e segregadora.

Também identificamos uma docente que passou a atuar na educação especial por ter enfrentado dificuldades com estudantes com deficiência na classe regular, segundo relato da docente C:

Iniciei minha carreira no AEE por conta de um aluno cego que recebi em 2002 quando atuava na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Fiquei desesperada naquele momento. Então eu tinha que procurar alguma coisa para fazer, para ajudar aquele aluno cego na EJA, para ele conseguir estar junto com a turma, pois a deficiência dele apenas era não ter a visão, o resto era intacto[...] respondia muito bem, falava muito bem, muito inteligente e eu não sabia como lidar. E a partir daí eu fiz os cursos do (CAP/AP) [...] vários cursos na área da deficiência visual. Por isso, entrei na educação especial como professora de baixa visão e de cego (Docente C).

O relato da professora nos permitiu entender que o ingresso dos alunos com deficiência nas escolas regulares não foi precedido de uma formação docente. Diante disso, a professora pesquisada sentiu-se obrigada a buscar formação/capacitação para atuar com o estudante que apresentava deficiência visual. Tal busca se deu em um movimento individual, sem que de fato a escola tivesse impulsionado apoio para o desenvolvimento de práticas inclusivas, pois conforme o relato da docente C, a mesma buscou cursos do Centro de Apoio Pedagógico ao Cego (CAP).

Os relatos dos professores entrevistados enfatizam em maior ou em menor grau a importância de buscar capacitação/conhecimento para atender as especificidades e ultrapassar as barreiras encontradas por professores e estudantes. É como se os docentes se sentissem responsáveis pelos alunos e por sua inclusão nas escolas de ensino regular. Logo, cabe nos reportarmos aos estudos de Oliveira; Hypólito (2013) que apontam o surgimento das políticas de responsabilização docente como mecanismo de dar ao professor autonomia para buscar capacitação, solucionar dificuldades encontradas no contexto escolar, tudo em nome de garantir uma educação de qualidade aos discentes.

Por outro lado, sabemos que esses problemas no âmbito educacional são de origem estrutural e que responsabilizar o professor pelo sucesso ou fracasso no processo educativo de certa forma oculta a responsabilidade que deveria ser do estado de assegurar condições objetivas para que as instituições escolares cumprissem com seu papel, neste caso de promover condições para que de fato as escolas estivessem preparadas para receber os alunos com deficiências.

No entanto, nas escolas pesquisadas, nos deparamos com a questão da precarização nas condições de trabalho do professor do AEE com relação à infraestrutura, materiais tecnológicos e pedagógicos disponíveis no ambiente de trabalho. Foi possível verificar, no estudo, que o conjunto de sujeitos entrevistados apresentam insatisfação seja na infraestrutura que corresponde ao espaço físico (ventilação, iluminação e/ou mobiliário), seja pela ausência de materiais tecnológico e pedagógicos no cotidiano da escola. Todos esses aspectos precisam ser considerados, pois são elementos básicos para o desenvolvimento das atividades laborais dos docentes, especialmente para o trabalho com estudantes com deficiência que precisam de diferentes estímulos sensoriais no processo ensino-aprendizagem.

Sobre esse aspecto da infraestrutura, dos materiais pedagógicos e tecnológicos, podemos destacar a importância da SRM nas escolas, local destinado para o AEE. No entanto,

não se trata somente do espaço físico adequado, mas sim de assegurar a SRM conforme o Manual de Programa Implantação da Sala de Recurso Multifuncional 2010 prevê.

Os dados da pesquisa apontam que os professores que atuam na escola 2 que oferecem o Ensino Fundamental I e II, concordam que possuem espaço físico amplo, destinado ao atendimento dos alunos com deficiência e que o fato de possuírem esse espaço é um avanço significativo conforme a figura 1 mostra e o relato da docente F “[...] a estrutura da sala é boa, é bastante ampla, nós temos duas salas voltadas para atender o ensino especial, uma sala de recursos específicos e essa outra sala que também tem um banheiro dentro.” (Docente F).

Figura 1 – Escola 2: espaço interno da SRM



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

Durante as entrevistas com os docentes pertencentes a escola 2, houve o relato de forma positiva quanto a existência de um banheiro dentro da SRM. Segundo os professores, esse banheiro foi construído e adaptado para atender uma aluna com Paralisia Cerebral (PC). No entanto, a construção do banheiro não seguiu as recomendações do Manual de Acessibilidade Espacial Para Escolas: o direito à escola acessível (BRASIL, 2009), pois foi feito às pressas, de forma improvisada, para solucionar de imediato as especificidades da aluna. Vale destacar que o banheiro está da mesma forma há anos conforme a Figura 2.

Figura 2 – Escola 2: banheiro adaptado



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

Como podemos observar na figura 2, o trocador de fraldas e o banheiro no geral não atendem as normas estabelecidas no manual de acessibilidade na escola.

Já a docente H, da escola 3, demonstra a sua insatisfação com relação a falta de divisórias nas SRM conforme expressa: “[...] a sala da educação especial é uma sala ampla, porém não tem divisória, motivo que complica bastante os atendimentos. Além disso, falta mobiliários, algumas coisas para serem adaptadas.” (Docente H). Neste relato, a docente demonstra satisfação com relação ao espaço físico, no entanto, aponta para um fato de fundamental importância, que caracteriza o atendimento educacional especializado, que são os atendimentos individualizados, pois para cada aluno que tenha deficiência é feito um planejamento que atenda às suas especificidades. Logo, a ausência de espaços individuais complica os atendimentos, assim como a falta de mobiliários.

As imagens da Figura 3 convergem com o relato da docente quando enfatiza que sala do AEE não apresenta divisórias e a ausência deste promove dificuldades no atendimento individualizado que é uma particularidade dos alunos da Educação Especial.

Figura 3 – Escola 3: espaço interno da SRM



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020)

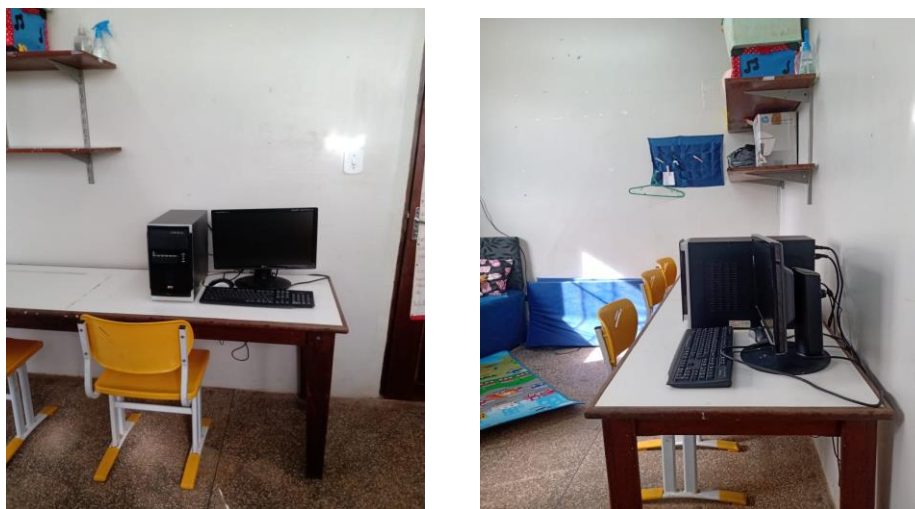
Ainda sobre a infraestrutura, as docentes que atuam na escola 1, que oferta o fundamental I, expuseram com unanimidade insatisfação com relação ao espaço físico destinado para realização do AEE e destacaram que a escola ainda não foi contemplada com a SRM conforme expressa a docente A: “[...] a minha avaliação é que esse espaço é inapropriado para as crianças com necessidades especiais, para a nossa realidade[...] porque esse ambiente que nós estamos é um ambiente pequeno, é um ambiente que até sufoca a criança pela falta de espaço físico.” (Docente A). Como podemos perceber, a escola pesquisada não apresenta infraestrutura satisfatória para que os docentes realizem suas atividades laborais. Sobre esse aspecto, Mariana (2013) destaca que ao mesmo tempo em que a sociedade reconhece o trabalho docente como uma atividade importante para se alcançar a liberdade humana, o trabalhador docente é submetido a condições sub-humanas de trabalho.

Em decorrência dessa carência na infraestrutura, as docentes apontaram também as dificuldades para realizarem os atendimentos dos alunos conforme depoimento a seguir:

O problema é o tamanho da sala, muito pequena para atender alunos com autismo que requer uma atenção mais individual do professor [...] uma sala que não apresente recursos visuais que o desconcentrem[...] aqui a gente tem uma sala muito pequena. Em se tratando de educação especial, a estrutura é bem inferior ao que gostaríamos [...] ela não é nem um pouco inclusiva. Ruim, muito ruim! (Docente B).

O relato da docente permite inferirmos que os professores do AEE estão desenvolvendo suas atribuições em um espaço pequeno, sem condições de atender as especificidades do alunado, e esses aspectos interferem no bom andamento dos atendimentos especializados.

Figura 4 – Escola 1: espaço interno da sala do AEE



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020)

Como podemos observar nas imagens da Figura 4, a escola 1 apresenta uma sala com espaço bastante reduzido para o quantitativo de alunos atendidos e que este fato provoca muitas dificuldades no cotidiano dos alunos da educação especial e professores do AEE.

Vale ressaltar que dentre as escolas pesquisadas, os docentes da escola 1 apresentaram maiores dificuldades na realização de suas atribuições, por conta do espaço físico bastante pequeno motivos esses que contribuem negativamente para a realização dos atendimentos. Segundo depoimento das professoras, os pais dos alunos atendidos pela educação especial solicitaram ao Ministério Público do Estado do Amapá providências para a construção de um novo espaço destinado ao AEE. Diante disso, faz-se necessário destacar que na escola citada existe um movimento de luta por melhorias na infraestrutura para que de fato seja assegurado o direito de aprender do aluno com deficiência.

Como vimos, os professores do AEE das escolas pesquisadas estão imersos ao processo de precarização, quando o conjunto de docentes entrevistados, enfatizam que a infraestrutura não está adequada para o bom desenvolvimento de suas atividades. Isto é, foi constatada a carência na infraestrutura das escolas pesquisadas, sendo um fator de preocupação por parte dos professores do AEE que têm seu trabalho prejudicado diariamente. Para Mariana (2013), recentes estudos mostram que uma boa infraestrutura escolar é de fundamental importância para o sucesso e permanência dos alunos nas escolas, além de ser um dos fatores que contribuem para uma boa aprendizagem e bem-estar docente.

Se tratando de educação especial, a discussão ganha uma dimensão maior e mais além das expectativas de docentes e discentes, uma vez que o processo de universalização

da Educação Básica está estabelecido na LDB (1996). Seguindo uma perspectiva inclusiva em que os alunos com deficiência passaram a ter assegurado a matrícula nas escolas de ensino regular, a prática não acompanhou a construção de novos espaços destinados aos atendimentos, conforme está estabelecido na Resolução nº. 04 de 02 de outubro de 2009 que institui as Diretrizes Operacionais para AEE.

Essa questão da infraestrutura é destacada no artigo 1º que assegura aos alunos matriculados na rede de ensino o atendimento educacional especializado ofertado em salas de recurso multifuncional ou em centros de atendimentos. Isto é, as salas de recursos multifuncionais deveriam ser munidas de mobiliários, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos tecnológicos.

Os relatos das professoras retratam uma realidade contrária ao que diz a resolução e mostra também um descaso com a educação dos alunos com deficiência, e isso pode ser constatado na afirmação da docente G, quando diz que: “[...] a gente tem boas condições, em parte, porque não é só o local que determina o teu trabalho, mas sim, a disponibilidade de materiais para efetuar a função [...] na parte financeira a gente não tem esse apoio, o material é a gente que compra, por conta própria.” (Docente G).

Com a mesma insatisfação a docente A expressa “Não temos nem o próprio material pedagógico, é tudo comprado [...] Por nós mesmos, eu costumo comprar. Todo início de ano eu vou conhecer meu aluno, vou ver a necessidade dele e vou comprar o material, para produzir o material de suporte pedagógico necessário.” (Docente A).

Ainda sobre a escassez de materiais pedagógicos e tecnológicos para utilizar nos atendimentos educacionais especializados, o docente D expressa;

Porque tudo somos nós que bancamos, a gente que compra o material, a colega comprou vários jogos para ela usar [...] a gente individualmente compra, mas usamos no coletivo, um empresta para o outro, é assim, porque para esperar nunca chega esse material nas nossas mãos [...] se a gente quer material novo, atual tudo a gente vai comprando (Docente D).

Como podemos concluir, os docentes do AEE por conta da falta de materiais pedagógicos e considerando o público atendido são submetidos a dispor de seus próprios recursos financeiros, para que possam dar conta de desenvolver suas atividades laborais. Estudo recente sobre carreira docente e Educação Especial (SANTOS, 2020) apresentou que no estado do Amapá os professores da Educação Especial possuem assegurados no Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR) as vantagens pecuniárias no valor de 10% sob o

salário base, esta vantagem é condicionada por ser exclusiva para o professor que esteja atuando nas classes especiais ou no atendimento educacional especializado.

No entanto, essa vantagem pecuniária além de ser um incentivo para que mais docentes atuem na Educação Especial, também é uma forma de valorizar a categoria. Mas que, diante da enorme escassez de materiais nas escolas públicas, precisam dispor dos próprios recursos para a compra de materiais. Tais atitudes, de certa forma, coadunam com as ideias defendidas pelo neoliberalismo, o qual dissemina o discurso que para termos uma educação de qualidade todos precisam ajudar, ser amigo da escola, mas de fato, o que se pretende é desresponsabilizar o Estado na manutenção do direito à educação. Isto é, o estado tem como obrigação constitucional ofertar educação de qualidade para todos, assegurando as condições materiais necessárias para o funcionamento dos sistemas educativos. Ainda sobre essas novas regulações Castro e Brito (2013, p. 130) destacam que “[...] as mudanças que ocorreram na sociedade atual passaram a modificar o cotidiano dos professores trazendo profundas modificações no seu trabalho e nas condições como ele é executado”.

Dessa forma, constatamos que as realidades das escolas pesquisadas perpassam por essa carência de materiais, o que influencia negativamente no desempenho dos professores e dos alunos “inclusos”, coloco o termo entre aspas por entendermos que esses alunos não estão sendo assistidos da forma como os documentos legais preconizam.

Diante disso, a docente H avalia que as condições de trabalho que está submetida são precárias conforme expressa:

As condições que a gente trabalha são precárias [...] porque as vezes falta material para preparar atividades adaptadas para os alunos e a gente tem que tirar do próprio bolso para comprar. Com relação, por exemplo, a impressora, que foi roubada, nunca colocaram uma outra impressora na sala, nunca nos deram, [...] Então tudo isso as vezes sai do nosso bolso, mesmo sendo responsabilidade e dever da escola ofertar para os professores [...] as vezes a gente que tem que imprimir material e a escola não pode porque não tem tinta na impressora[...] já tive que imprimir um conteúdo do aluno com deficiência de baixa visão, conteúdo que deu 60 (sessenta) folhas, então tive que tirar dinheiro do meu bolso [...]. É muito complicado (Docente H).

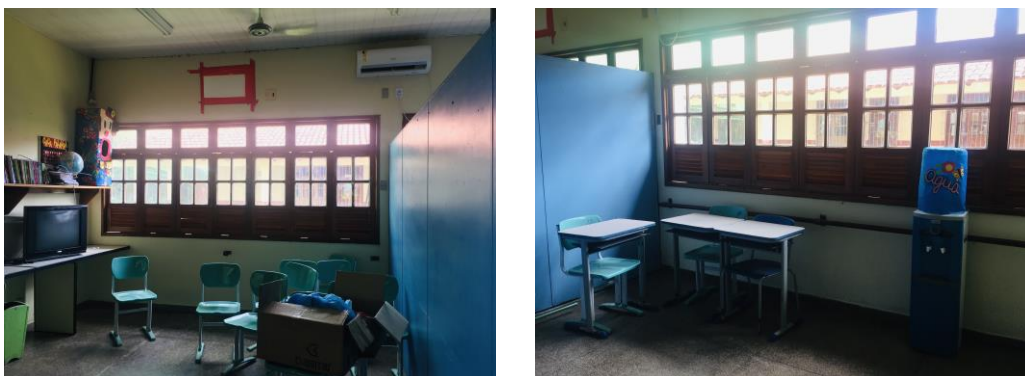
A opinião da docente retrata a urgência no debate acerca das políticas educacionais, no qual, ela denuncia as precárias condições as quais é submetida a desenvolver suas atividades laborais. Dessa forma, como destaca Pini e Melo (2011) essas novas regulamentações impostas ao trabalho docente ampliam as demandas vivenciadas por esses profissionais sem que sejam ofertadas condições materiais adequadas para este fim. As autoras ainda

acrescentam que a reestruturação do trabalho docente e as demandas imposta para as atividades de ensino são responsáveis pelo processo de desgaste da educação.

Outra questão abordada, unanimemente, pelos docentes entrevistados foi com relação aos recursos tecnológicos que nas três escolas pesquisadas os equipamentos que possuem, quando tem, estão sucateados por falta de manutenção técnica. Os docentes, também relataram, que faz muito tempo que as escolas não são contempladas com materiais tecnológicos oriundos do MEC. Para tanto, utilizam para o desenvolvimento de suas atividades quando tem do seu próprio equipamento que trazem de casa diariamente (notebook, smartphone, dados móveis).

Na Figura 5 observamos que a sala do AEE da escola 2 possui bebedouro, duas centrais de ar, cadeiras, mesas, uma televisão, alguns livros e jogos.

Figura 5 – Escola 2: mobiliários, materiais tecnológicos e pedagógicos disponíveis



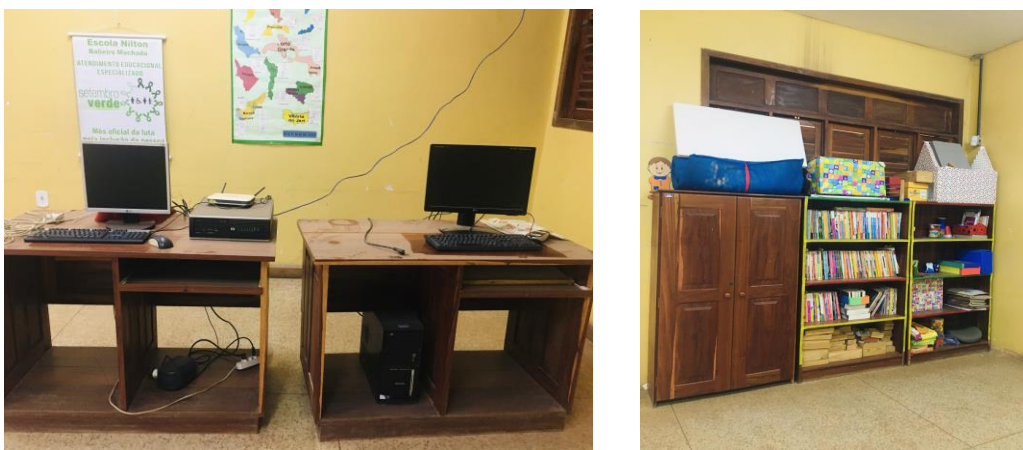
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020)

Houve também, relato de professor que enfatizou a importância de tais equipamentos para o processo de ensino aprendizagem no século XXI, principalmente se tratando de alunos com deficiências. Mas o fato é que as escolas não dispõem nem de acesso à internet para os professores e estudantes, além da falta de impressora que pudesse imprimir colorido as atividades quando a especificidade do aluno exigisse. Para representar o que, em síntese, expusemos até aqui, cabe destacar a opinião do docente D conforme expressa:

No papel tem tudo aqui, no papel tem, porque aqui a escola tem a sala multifuncional [...] mas com o tempo os equipamentos sumiram, a gente não tem acesso ao notebook do AEE que veio do MEC porque está sendo usado na secretaria da escola. Não temos acesso à internet pois o sinal não chega até a nossa sala [...] quando a gente quer fazer uma pesquisa, uma atividade com o aluno, fazemos do nosso celular ou no notebook que a gente traz para escola. Quando precisamos de jogos a gente que compra também (Docente D).

Como vemos, a escola em que a professora D trabalha não se responsabilizou pela manutenção dos equipamentos oriundos do MEC, e ainda, existe equipamento do AEE sendo utilizado em outro setor da escola, mostra também os desdobramentos que o profissional do AEE desenvolve no cotidiano escolar com intuito de superar as condições precárias que lhe são impostas.

Figura 6 – Escola 3: materiais tecnológicos e pedagógicos disponíveis



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020)

As imagens da Figura 6 da escola 3 mostra o mobiliário, dois computadores que precisam de manutenção para poder voltar a funcionar, livros e alguns jogos.

Com relação aos materiais tecnológicos e pedagógicos, os professores da escola 3 possuem alguns jogos construídos por eles com ajuda dos alunos, outros foram comprados para serem usados no coletivo. A professora ainda relatou que os computadores precisam de manutenção técnica para serem utilizados pelos alunos e professores.

Figura 7 – Escola 1: mobiliários, materiais tecnológicos e pedagógicos disponíveis



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020)

As docentes da escola 1 conforme mostra a figura 7 também enfrentam a mesma situação de escassez de materiais pedagógico-tecnológico. No entanto, desenvolvem suas atribuições com os materiais que a escola disponibiliza e o que falta como jogos pedagógicos, materiais de papelaria e equipamentos tecnológicos elas procuram comprar com seus próprios recursos ou buscar esses serviços por conta própria.

Assim, podemos destacar, que quando os docentes se deparam com esses problemas de origem estruturais no chão das escolas, mesmo contra a vontade do docente, o mesmo se sente responsável por manter o mínimo de condições materiais para que possa efetuar seu trabalho.

3.2 Trabalho docente e a polivalência do trabalho como um elemento da intensificação no AEE da rede estadual de ensino público macapaense

Sobre este aspecto, este estudo instigou os docentes do AEE das escolas pesquisadas a refletirem acerca da organização dos atendimentos, a saber, quantitativos de alunos atendidos, e áreas atendidas por professor.

Ao analisarmos o conjunto de entrevistas identificamos que seis sujeitos consideram que o fato de terem que atender alunos nas diversas áreas das deficiências cria um sentimento de angústia e desespero no professor, conforme podemos sintetizar nesse depoimento:

Acho que a gente não tem muita opção de escolher. A gente atende a necessidade da escola, ou seja, atendemos todas as deficiências [...] várias vezes me senti a pior professora do mundo em relação ao autismo, com relação ao surdo [...] em relação às crianças com Síndrome de Down. Então, eu fui estudando, buscando novos

conhecimentos para pelo menos entender aquele aluno. Mas confesso que é frustrante (Docente B).

Como podemos inferir, em diversas situações no desenvolvimento das atividades laborais o professor do AEE se depara com a obrigação de buscar capacitação para lidar com a diversidade de atribuições imposta no cotidiano escolar, sendo que esse professor carrega e alimenta para si um sentimento de frustração, se colocando como único responsável por suas limitações. Ainda sobre esse aspecto, o docente C expressa:

Eu na verdade penso que cada área possui suas especificidades [...] a gente precisa se capacitar, nós sabemos que a capacitação é o ponto chave do professor. Como que eu vou apresentar um trabalho em todas as áreas, eu vou fazer de conta, pois preciso me capacitar, então como que eu vou trabalhar com esse aluno? Por isso, não concordo com essa prática. (Docente C).

Desse modo, os dados da pesquisa apontam para a intensificação do trabalho do professor do AEE por dois motivos, a) os docentes do AEE precisam atuar em diversos campos do conhecimento, ou seja, é como se o professor do AEE fosse capaz de transitar em todas as áreas, apesar das especificidades que as caracterizam o que humanamente é impossível. b) condições materiais não satisfatórias, fato que decorre, principalmente pela política de redução de gastos com a educação pública, com a ausência de políticas de valorização do magistério e formação inicial e continuada. Vale destacar que, geralmente, os professores, para suprir a falta de conhecimento/experiência em uma determinada área, buscam se capacitar mesmo não concordando com essa prática de atender a todas as áreas.

Ainda sobre a questão das áreas atendidas por professor do AEE, nos chamou a atenção o depoimento do docente F, pois o mesmo relatou que, inicialmente, buscou se capacitar para a área que realizou o concurso público para professor da Educação Especial e que essa formação foi custeada por seus próprios recursos financeiros e que, portanto, o docente duvidava de sua capacidade para realizar seu trabalho. No entanto, esse professor se deparou com a experiência de atender alunos com outras deficiências e que no início ele considerou algo muito complicado de se fazer, uma vez que não tinha formação para tal. Conforme o docente F expressa:

Os cursos que tenho são na área de DA. Cursos que eu mesmo custeava [...] o pouco que eu sei era o que eu pagava para poder aprender algo. Mas assim, é um pouco complicado porque não ficamos atuando somente na área em que temos formação, por exemplo [...] a gente tenta mesclar, um professor pega quatro tipos de deficiências diferentes, transtornos e assim tem que dar seu jeito. (Docente F).

O mesmo docente entrevistado diz que após várias situações como a narrada acima considera o fato de ter que atender a todas as áreas como algo benéfico, para seu desenvolvimento profissional, pois se sente desafiado a buscar sempre mais conhecimento e ainda utilizou o termo “pensar fora da caixinha” como expressa abaixo:

Mas com o passar do tempo, eu mesmo particularmente comecei a observar que isso foi muito benéfico para mim porque eu tive uma visão diferenciada, porque eu estava querendo atuar somente na área em que fiz o concurso, não queria pensar fora da caixa [...] eu só era DA, DA. Depois pensei, poxa eu sou professor, sou pedagogo, porque eu não posso também atuar nas outras áreas [...] então comecei a correr atrás [...] esse desafio com o passar do tempo começou a se tornar “normal” pois hoje não vejo como um entrave atuar em outras deficiências, transtornos, qualquer coisa. (Docente F).

Sobre isso, Oliveira (2009) aponta que os professores tomam para si a obrigação de buscar desenvolvimento profissional, justificando tal atitude pelo intuito de melhorar a qualidade do ensino, isto é, os docentes se responsabilizam por gerirem seu percurso profissional. Este fato pode ser problematizado do ponto de vista do profissional, que por conta da demanda diária de atividades e desenvolvendo suas atividades laborais nas circunstâncias precárias que ocorrem, impedem que os docentes façam uma reflexão acerca dos seus papéis enquanto agentes de resistência ou de conformação das políticas educacionais.

Como vemos, o processo de intensificação docente também perpassa no trabalho do professor do AEE, quando o mesmo é obrigado a buscar capacitação para lidar com as demandas dos atendimentos, nessa perspectiva Dal Rosso (2008) explica que intensificar é exigir do trabalhador mais trabalho e resultados no mesmo período de tempo, isto é, o processo de aumentar cada vez mais a exploração do trabalho.

Assim, no caso dos professores que realizaram o concurso de 2005, que possuem seus decretos para atuarem em uma única área, são obrigados a atender a demanda da escola, além de ministrarem o atendimento educacional especializado com a escassez de material pedagógico e tecnológico, forçando os professores do AEE a comprarem esses materiais com seus próprios recursos financeiros, sendo, que a responsabilidade é da escola de oferecer condições materiais satisfatória para que o professor realize seu trabalho. Inclusive, como já citamos anteriormente, o Manual de Implantação da Sala de Recurso Multifuncional (2010) prevê que as SRM precisam estar equipadas de materiais pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade.

Ao discutirmos a intensificação do trabalho docente no AEE, notamos que os mesmos sentem em menor e maior grau insatisfeitos com a condução das escolas sobre a organização

as áreas de atendimentos, mesmo que em algumas instituições haja autonomia na divisão de alunos com deficiência por docente.

Ao analisarmos este aspecto, é pertinente fazermos uma comparação ao que Dal Rosso (2008) discute quando caracteriza o modelo de produção toyotista ao princípio de um operário de diversas máquinas, pois acreditamos que os professores da Educação Especial que atuam no AEE se assemelham a esse tipo de profissional exigido no mundo do trabalho contemporâneo em que pouco importa o bem-estar do trabalhador ou os direitos trabalhistas adquiridos. Pelo contrário, cada vez mais parte-se do princípio neoliberal que incentiva a exploração da classe trabalhadora, e isso pode ser constatado uma vez que precisam dominar as particularidades de todas as áreas da deficiência. Sendo assim, os dados da pesquisa apresentam que a profissão do professor do AEE é caracterizada pela polivalência, esta originada como mais um elemento da intensificação em curso no trabalho docente.

Conforme mencionamos na primeira seção, o profissional polivalente surge com o advento da reestruturação produtiva com o método toyotista de produção, Dal Rosso (2008) assevera que este método é marcado pela polivalência no trabalho, ao contrário do sistema fordista que se estruturava pelo trabalho especializado, ou seja, o trabalhador se qualificava em somente uma área de atuação ou a um processo da produção. Para o autor, a polivalência é um elemento a mais da intensificação, pois requer um maior dispêndio de trabalho mental, físico e emotivo.

Sendo assim, o termo polivalência originou-se do método de produção toyotista em que o operário tinha que manusear diversas máquinas ao mesmo tempo. Por outro lado, podemos dizer que o profissional polivalente, no mundo do trabalho contemporâneo, pode ser o profissional que opera em diversas frentes ao mesmo tempo (DAL ROSSO, 2008), desse modo, Dal Rosso conceitua a polivalência:

A polivalência, portanto, não significa apenas aquilo que a aparência insinua como realizar diversos trabalhos. Acima disso, polivalência é a capacidade de realizar diversos serviços ao mesmo tempo, o que significa essencialmente realizar mais trabalho dentro da mesma duração de jornada. (DAL ROSSO, 2008, p. 123).

Nesse sentido, podemos concluir que uma vez que o profissional polivalente atua em diversas frentes no mesmo período da jornada de trabalho contratado, diminuem os custos, pois o trabalho que era para ser realizado por vários profissionais acaba sendo realizado por um, sendo que o mesmo, além de realizar mais trabalho não consegue aumentar a remuneração, já que o mesmo não aumentou a jornada de trabalho. É possível que esse

trabalhador foi pensado para gerar cada vez mais o que Marx denominou de mais valia. E isso podemos constatar conforme o docente E expressa:

Infelizmente atuamos em várias áreas, pois nós fazemos o papel as vezes de cuidador, de professor auxiliar, além de professor do AEE, pelo fato da gente está atendendo aquela criança e não podemos deixa-la descoberta. É esse que é o ponto negativo da nossa qualidade de trabalho, são várias atribuições para uma pessoa (Docente E).

Essas relações de trabalho, como podemos observar, foram criadas para atender as demandas do sistema produtivo regulado pelas leis de mercado mais amplas. Para Saviani (1984), a especificidade do trabalho educativo é a maneira de construir no individuo intencionalmente a humanidade produzida historicamente e coletiva pela sociedade. Esta, por sua vez, atinge toda a classe trabalhadora, inclusive os docentes. Portanto, o profissional polivalente é uma exigência dessas novas relações no âmbito de uma sociedade capitalista. Para tanto, trouxeram consequências devastadoras para os docentes como a sobrecarga de trabalho devido a multiplicidade de tarefas, à intensificação do trabalho. Desse modo, esse debate justifica os moldes que os docentes do AEE vivenciam em sua prática, quando esses são convidados a atuar nas diversas áreas das deficiências como podemos constatar na própria fala docente:

Quando fui intérprete tinha coisa que eu não conseguia interpretar porque era ensino médio, o professor só falava, eles não paravam nem para conversar comigo. Então, eu tinha que, por exemplo, era muito abstrato, como eu ia passar sinais próprios, específicos de física, de química, de biologia. Então, aquilo, eu já estava me frustrando, eu ia contra a minha vontade para escola. Essa experiência que eu tive como interprete foi muito triste, lamentável [...] até porque não fiz concurso para interprete (Docente F).

A docente H também expressa sua indignação com fato de ter que dar conta de atender as demandas das escolas, conforme exprime em seu depoimento:

[...] como se a gente fosse empurrado de qualquer maneira [...] e dessa forma correr atrás para conhecer como no caso do aluno autista, não só essa deficiência, mas como as outras também[...]porque eu já tive que atender alunos com deficiência auditiva, né, alunos surdos, sem ter experiência para atender esse aluno, então as vezes isso complica muito, muito difícil, porque a gente acaba tendo que é as vezes fazer cursos a respeito, né, claro que isso é bom pra nossa profissão, aprender um pouco mais sobre as outras deficiências .mas é bem complicado (Docente H).

Como podemos observar,, o trabalho docente está imerso nas novas regulações advindas das reformas educacionais, o qual apresenta estratégias vinculadas à reestruturação

produtiva. Esta por sua vez, exige que os sistemas educativos estejam a serviço do sistema produtivo. Para Frigotto (1995), as reformas educacionais carregam termos específicos, a saber, globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e valorização do trabalhador, utilizados pelos capitalistas como uma nova forma de conformação social. Assim, a Educação mais uma vez é chamada para atender as demandas do sistema produtivo e os resultados são nefastos para classe trabalhadora, conforme depoimento do docente B a respeito da organização do atendimento e em que condições desenvolve suas atividades laborais.

Péssimo, não tem condições. Além da precariedade na estrutura física, ainda temos que dar conta das lacunas de nossa formação pois, não foi privilegiado isso, esse momento de atender todas as áreas [...] na formação que tivemos ofertada pelo estado logo quando fomos chamados, vimos as deficiências de forma geral, conceitos sobre baixa visão, sobre crianças com deficiências, crianças com autismo. Mas isso não é suficiente, não traz assim para gente uma segurança para realizar o trabalho (Docente B).

Ainda sobre a temática com a mesma insatisfação, a docente G expressa:

Muito complicado trabalhar com todas as áreas das deficiências porque a gente não consegue aprimorar os conhecimentos[...]abarcar no sentido de um todo uma área específica. Por exemplo para quem tem deficiência auditiva, você tem que ter um estudo específico dentro daquela área libras [...] uma vez que tem o nível um, dois e três. Já para atender alunos com deficiência visual, precisamos dominar o braile, enfim é complicado [...] seria interessante que tivesse um professor para atuar em cada área, mas como sempre as ordens vêm de cima para baixo [...] Então a gente obedece e segue (Docente G).

Desse modo, podemos inferir que os docentes do AEE das escolas pesquisadas reconhecem as dificuldades e carências acerca do trabalho realizado e que por isso tomam para si a responsabilidade de ofertar pelo menos o mínimo para seus alunos, frente a ausência da escola em manter condições materiais, estruturais e que por isso adquirem materiais pedagógicos e tecnológicos com seus próprios recursos. Percebem também que estão inseridos no processo de intensificação quando identificam que precisam ser profissionais com formação generalista, ou seja, que transitam em todas as áreas, quando estes se responsabilizam pelo sucesso ou fracasso do processo educativo do aluno com deficiência.

Por outro lado, os docentes entrevistados estão tão imersos ao movimento caótico da educação que em alguns momentos ao invés de tomar uma postura de resistência, de lutar por melhores condições de trabalho, acabam se acomodando. Assim como a própria

fragmentação da categoria do magistério que enfraquece os movimentos em busca de melhorias na educação pública.

Isto posto, na próxima seção buscamos analisar durante os dez últimos anos (2009 a 2019) como a Educação Especial vem se desenvolvendo nas escolas pesquisadas da rede estadual de ensino público macapaense, na perspectiva dos docentes.

3.3 Avanços e desafios para o trabalho docente no AEE da rede estadual de ensino público macapaense

Durante a pesquisa de campo, buscamos identificar como os docentes do AEE durante esses 13 anos (2007 a 2020) avaliam as condições de trabalho com relação à infraestrutura física, recursos pedagógicos e tecnológicos. Vale ressaltar que em 2008 a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é aprovada e implementada em âmbito nacional. Durante os anos seguintes outros documentos (diretrizes e resoluções) foram criados para nortear os sistemas de ensino e assegurar aos alunos com deficiência o direito de frequentar as classes comuns.

Dessa forma, ao analisarmos o conjunto das entrevistas, identificamos que os docentes as vezes em menor ou maior grau expressam insatisfação ora com a infraestrutura física, ora com a escassez dos recursos pedagógico e tecnológicos conforme a opinião da docente A:

Desde quando ingressei no AEE, foi a primeira escola que trabalho que possui uma sala pequena [...] Nas demais escolas, sempre fomos agraciados com espaço maior, não só da sala do AEE, como outros ambientes da própria escola. E quanto a questão de material [...] Eu posso dizer que continua a mesma coisa a questão de material essa escassez [...] o AEE nos dias de hoje ainda está esquecido. Então, muitas das vezes esse recurso não chega no AEE (Docente A).

Como podemos entender, a docente está insatisfeita com o espaço físico da sala do AEE atual e que na outra escola que trabalhava tinha um espaço bem melhor para o atendimento. Mas, com relação aos recursos pedagógicos e tecnológicos não mudou nada, pois continua a mesma escassez de materiais. Por outro lado, segundo a Resolução nº. 04 de 02 de outubro de 2009, assegura que os atendimentos educacionais especializados devem ser ofertados em salas de recursos multifuncionais, munida de mobiliários e equipamentos pedagógico e tecnológico. Mas o depoimento da professora nos apresenta outra realidade.

O depoimento acima mostra os efeitos nefastos das políticas educacionais implementadas a partir dos anos 1990, conforme destaca Carvalho (2014) quando diz que as reformas educacionais realizadas no Brasil não asseguram os direitos e nem melhorias nas

condições de trabalho. Para Oliveira (2004), os sistemas educativos passam por transformações acentuadas com relação aos objetivos, função e organização escolar que respondam as demandas apresentadas a ela.

Com a mesma insatisfação o docente F expressa:

Na primeira escola que eu passei três anos, a sala do ensino especial era bem pequena, só era uma única sala. Era antes um depósito e foi preparada para o ensino especial [...] foi algo assim muito improvisado o espaço era quente, tinha ventilador de teto que mal funcionava, quase caindo em cima de nossas cabeças. Então, era complicado, não dava para atender três alunos dentro da sala. Não tinha condições, porque a acústica era terrível., só tinha janela da frente, então dificultava muito. Hoje nessa escola que estou está ótimo porque temos duas salas espaçosas, uma das salas tem até banheiro dentro, por conta de uma aluna que usa fralda foi improvisado um trocador. Falta equipamentos tecnológicos para auxiliar o aluno em sua aprendizagem como tablet, notebook e outros (Docente F).

O relato do docente F converge com a dos outros professores entrevistados, quando o mesmo afirma que a primeira escola em que trabalhava transformou um depósito em sala do AEE e esta era quente e bastante pequena, assim o relato se repetiu a cada sujeito entrevistado. Ocorre, que a partir da especificação da legislação que orienta as escolas a disponibilizar um espaço para que os professores do AEE acompanhem com complementação ou suplementação os alunos inclusos em classes comuns e por esse motivo as instituições escolares tinham que se adaptar para essa nova realidade.

O docente F, ainda que aponte melhorias na infraestrutura mesmo que na base do improvisado como mecanismo paliativo, diz que, anteriormente a Educação Especial tinha menos visibilidade e que hoje apesar de não se ter chegado ao ideal, comemora o fato de ter duas salas para o AEE em sua escola. Outra questão, que evidencia as péssimas condições de trabalho no AEE são destacadas pela docente D:

Quanto a infraestrutura houve mudança, porque logo que a gente entrou era uma outra escola, nossa escola passou por uma reforma e a direção da escola conversou com a equipe do NEES, para fazer essa estrutura voltada para o ensino especial. Foi uma luta ter duas salas pois queriam fechar uma[...]colocaram esse corrimão para cego, deixa eu ver o que mais eles fizeram. Não tem tanta coisa para pontuar, depois da reforma [...] foi só isso mesmo as duas salas climatizadas, mas que quando está no verão ficam super quente (Docente D).

Como vemos, a realidade das escolas pesquisadas, durante esses dez anos, retrata um pouco a respeito do percurso da educação no Brasil, conforme elucida Oliveira (2004, p. 1130) “Para cumprir o compromisso, estabelecido em Jomtien, de expandir a educação básica, os países em desenvolvimento tiveram que pensar estratégias de elevação do nível de

atendimento às populações sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos.”. De fato, a análise da autora é pertinente, pois como assegurar qualidade no ensino e condições favoráveis de trabalho para os docentes numa conjuntura de redução de investimento, ora, expande o ensino, mas não assegura contratação de docentes, construção de novos estabelecimentos de ensino, investidora na carreira do magistério e outros. O resultado de tais políticas educacionais é sentido pelos docentes quando esses se veem na responsabilidade de pagar do seu próprio bolso a compra de material para a escola para poder ter meios de desempenhar suas atividades laborais conforme a docente afirma:

Assim houve avanço significativo. Não só pela estrutura física, mas pela questão pedagógica, porque antigamente, eu trabalhava 40 horas, de manhã e de tarde, nós tínhamos 10 alunos para dois professores atenderem. E, hoje nós temos no turno da manhã, no turno da tarde, é quatro professores pela manhã e quatro à tarde, a demanda não sobrecarrega nenhum professor, dá para se trabalhar com tranquilidade. A questão de material sempre foi o motivo de ser negativo o trabalho[...]. Mas pelo fato da gente querer fazer um bom atendimento, a gente mesmo enquanto professor, a gente tira do nosso bolso para fazer um bom trabalho, um bom atendimento, porque a gente vê a evolução do aluno. A gente vai apostando no lado positivo no desenvolvimento da aprendizagem (Docente E),

Como vemos no depoimento anterior, a docente toma para si a responsabilidade de comprar material para que de fato consiga realizar suas atividades. No entanto, sabemos que o Estado é responsável em ofertar a educação e condições materiais para que a educação aconteça com qualidade. Esse tipo de atitude do professor é alimentado pelo discurso ideológico que sustentam as reformas educacionais ligadas aos princípios do neoliberalismo e colocado em prática através das mediações. Dessa forma, Oliveira (2004, p. 1131) aponta que “[...] os professores passaram a ser responsabilizados pelo rendimento de seus alunos, da escola e, inclusive, do sistema educacional, o que encobre as verdadeiras causas dos baixos resultados da educação.”.

Dessa forma, Oliveira (2004) determina que essas estratégias se sustentam na eficácia, excelência, produtividade e eficiência, assim, o trabalho docente no AEE também se vê afetado por essas exigências, uma vez, que é submetido a exigências e condições precárias de trabalho conforme expressa a docente H:

Eu acredito que não mudou muita coisa não[...]a gente ainda trabalha nas mesmas condições precárias, continua a falta de material pedagógico, porque quem dera se a educação especial dependesse só da gente (dos professores da educação especial). A gente sabe assim que não é isso. Envolve toda a escola. e a gente sempre esbarra nesses obstáculos (Docente H).

Por outro lado, o conjunto de docentes entrevistados expuseram como positivo o fato do direito do aluno com deficiência de frequentar as classes comuns, como podemos sintetizar no depoimento da docente:

Logo que entrei para educação especial atendia todas as deficiências na sala do ensino especial. Eles entravam oito horas e saíam dez e meia, tinha deficiente intelectual, físico, cego, autista, todas as deficiências juntas conhecidas como as classes exclusivas. Então, para mim, foi um avanço o fato dos alunos serem inclusos na sala regular de ensino [...] Eu considero, porque eles saíram lá da outra sala que ficava escondida do ensino especial. Eles estão inclusos hoje em dia. Agora com relação a material [...] Não mudou nada. Penso também que vai muito da direção [...] Se a direção apoia, se a direção dá, tem interesse nessa área. A gente tem o material que a gente precisa. (Docente D).

Sendo assim, cada vez mais, os depoimentos dos sujeitos entrevistados no estudo desenham um retrato da Educação Especial na cidade de Macapá durante esses dez últimos anos. Porém,, ao nosso ver, muito ainda precisa ser debatido e cabe a nós pesquisadores, docentes, discentes e sociedade em geral o papel de agentes ativos na luta contra qualquer tipo de política que ameace o direito social de desfrutar de uma educação com qualidade. Conforme denuncia a docente G “A educação especial caminha a passos lentos [...] Olha, de 2008, nós já estamos em 2020, tem 12 anos e haja a gente batalhar para ver se inclui de fato esse aluno com deficiência.” (Docente G).

Dessa forma, esse estudo é um dossiê no qual apresenta e denuncia os dados coletados nas escolas pesquisadas, que mostra como a Educação Especial nesses últimos anos vem se apresentando. Conforme resultado da pesquisa, o AEE em Macapá perpassa pelos mesmos problemas educacionais (infraestrutura inadequada, escassez de materiais tecnológico e didático) que atingem o sistema educativo brasileiro. Para tanto, propomos um maior engajamento político pelas autoridades representantes do Estado do Amapá, através do órgão competente da Secretaria de Educação que realize um maior acompanhamento das escolas, para se verificar a escassez de materiais pedagógicos e tecnológicos, além de fiscalizar a estrutura física ofertada a esse aluno atendido e ao docente do AEE, assegurar que haja concurso público para os demais profissionais necessários para que de fato os alunos sejam inclusos, como cuidador, intérprete e outros. Porque de outra maneira não podemos dizer que as escolas são inclusivas, que as políticas educacionais estão atendendo aos interesses dos alunos e professores, haja vista, o distanciamento do que diz as legislações para a realidade do contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à conclusão deste estudo, que se iniciou em 2018, no Programa de Mestrado em Educação - UNIFAP na linha de Políticas Educacionais. A partir desse momento, a letra da música do Lulu Santos nunca fez tanto sentido na minha vida “Nada do que foi será, de novo do jeito que já foi um dia, tudo passa, tudo sempre passará.”, porque foi isso que aconteceu ao somar minha experiência enquanto servidora pública estadual da educação, com os debates calorosos no cotidiano das disciplinas do curso, suas leituras propostas, de alta complexidade, porém de importância fundamental para entender os fenômenos sociais na raiz para além da aparência. Era como se tivesse uma cortina de fumaça e ao longo das leituras, participação em eventos, o messianismo pedagógico ia ficando para trás.

Vale ressaltar que estar na pós-graduação, no Brasil, em uma Instituição Pública e Federal é o maior mecanismo de resistência contra o sistema hegemônico que se possa presenciar. Podemos afirmar que no nosso caso, estudantes turma/2018 PPGED-UNIFAP essa resistência foi maior ainda, uma vez que em março de 2020 o mundo vivenciou uma pandemia por conta do Novo Corona Vírus, obrigando as autoridades a decretar isolamento social por tempo indeterminado, frente a ação letal do vírus. Logo, as escolas tiveram seus portões fechados e o modelo remoto tornou-se a única ferramenta de aprendizagem organizada e sugerida pelo MEC.

Diante dessa situação de crise sanitária, várias foram as dificuldades que tivemos que superar para a conclusão deste estudo, e novos modos de aprendizagem à distância foram propostos para minimizar o desânimo na escrita, que acometia a todos. Passamos a ter reuniões de orientação online e *lives* de pesquisadores renomados na educação que contribuíram para o prosseguimento da pesquisa.

A temática abordada nesta dissertação possui um significado muito especial, já que sou docente do AEE, pertencente ao quadro efetivo de funcionários públicos do Estado do Amapá há mais de dez anos. Quando iniciamos a presente pesquisa, sabíamos dos desafios e responsabilidade depositadas neste estudo, por ser tratar de uma temática inédita em nosso estado ao apresentar dados concretos sobre a realidade das condições de trabalho dos professores do AEE quanto aos indicadores de infraestrutura, materiais pedagógico e tecnológico, quantitativo de alunos atendidos e áreas de atendimento por professor.

Diante disso, ao longo deste caminho percorrido, identificamos que as políticas educacionais no Brasil, na contemporaneidade, respondem aos interesses de um determinado grupo dominante (classe burguesa), que possui um projeto definido e organizado de sociedade, baseado nos princípios do neoliberalismo, em que o mercado é regulador das relações sociais. Vale destacar também que as políticas educacionais no Brasil se basearam a partir da disseminação do neoliberalismo, pautado no livre comércio e direito à propriedade privada e que, para tanto, busca-se estratégias de manutenção do sistema que visa cada vez mais a ampliação de lucros e expansão do mercado.

Sendo assim, nos anos de 1970, com a consolidação do neoliberalismo na esfera mundial e para a superação da crise da mesma década, houve a substituição do modelo de produção taylorista/fordista para o modelo produtivo toyotista, que tinha como premissa gerar mais lucro, com zero desperdício. Para tanto, este modelo de produção promoveu mudanças estruturais profundas no mundo do trabalho, isto é, este modelo passou a exigir um trabalhador polivalente, flexível, que saiba desenvolver diversas tarefas ao mesmo tempo. Além disso, essa nova organização extrapolou o trabalho fabril, impactando em outros aspectos da dimensão humana, como a própria Educação.

Essas mudanças no mundo do trabalho atingiram também o trabalho docente, no chão das escolas, principalmente com as reformas educacionais dos anos de 1990, as quais seguiram orientações dos organismos internacionais em que o Brasil é signatário. A partir da reforma educacional da década de 1990, os sistemas educativos passam por uma série de regulação no que se refere ao financiamento, ao pedagógico e administrativo. Logo, o trabalho docente é impactado por essas novas regulações que ampliam as atribuições docente para além de ministrar as aulas.

Além desse aspecto, podemos citar a intensificação de diversas formas de relação trabalhista e empregatícias, responsáveis, sobretudo, pela desvalorização do profissional do magistério, sobrecarga de trabalho, contratação temporária, ou seja, promovendo cada vez mais intensificação no trabalho docente. Diante disso, as condições de trabalho docente de ordem estruturais não conseguem acompanhar a realidade das escolas, uma vez que é perceptível as disparidades do que diz a legislações e o que de fato encontramos nas instituições pública de ensino.

Como vemos, o Brasil é signatário das recomendações dos organismos internacionais que estabeleceram metas para a educação de pessoas com deficiência. A Educação Especial é uma modalidade de ensino que ganha notoriedade a partir dos anos 1990 com a criação de

legislações específicas para modalidade. Ao interpretarmos os dados colhidos no site do INEP de 2007-2019, identificamos um crescimento no número de alunos matriculados, no quantitativo de professores da Educação Especial, número de estabelecimentos e número de turmas das classes comuns nas escolas regulares nos últimos anos conforme os dados apresentados na subseção 3.2. Por outro lado, percebemos uma queda na matrícula, no quantitativo de docentes, número de estabelecimento e número de turmas de classes exclusivas.

Vale ressaltar que a Educação Especial, nas escolas regulares do Brasil e no estado Amapá, ocorreram através da oferta do AEE que tem como objetivo complementar ou suplementar o ensino para o estudante com deficiência. Este, segundo a legislação, deve ocorrer nas SRM, a qual precisa disponibilizar acessibilidade, materiais tecnológicos e pedagógicos para atender as especificidades dos alunos com deficiência.

Nas escolas pesquisadas, localizadas no município de Macapá, constatamos que os professores do AEE convergem quando apresentam que no cotidiano da realização de suas atribuições laborais os mesmos estão imersos em um ambiente precarizado com escassez de materiais pedagógicos, tecnológico, mobiliários e banheiros de acessibilidade. Os sujeitos pesquisados percebem que as condições de trabalho não são adequadas para que de fato o aluno com deficiência seja atendido em sua especificidade.

No entanto, buscam estratégias para superar essas dificuldades, dentre elas, tomam para si a responsabilidade de oferecer para esse estudante momentos de aprendizagem mesmo que para isso, os docentes precisam utilizar dos seus recursos financeiros, dos equipamentos tecnológicos pessoais, até mesmo da própria internet dos dados móveis.

Identificamos que os docentes do AEE são atravessados pela intensificação e autointensificação do trabalho, por realizar os atendimentos em condições precárias e pela responsabilidade que assumem diante das circunstâncias impostas, isto é, o professor expressa um sentimento de frustração, impotência, a respeito da demanda que precisa dar conta no cotidiano escolar frente as dificuldades.

Verificamos, também, que os professores do AEE são considerados profissionais polivalentes, pois realizam o AEE nas diversas áreas das deficiências, constatamos que, mesmo os professores que fizeram o concurso de 2005 estão sujeitos a atender a demanda da escola e que, portanto, o professor não tem como escolher a área que tem mais afinidade, experiência e conhecimento, ficando a cargo do professor buscar capacitação profissional. Logo, percebemos que a exigência de um profissional polivalente das indústrias e fábricas que

surgiu na reestruturação produtiva impacta os profissionais da Educação Especial que precisam se desdobrar para atender a demanda de alunos da respectiva escola.

Outro aspecto que identificamos nas escolas pesquisadas, com os docentes entrevistados, é que a Educação Especial de 2007-2020 ainda padece de carências estruturais quanto a sua infraestrutura, materiais pedagógico e tecnológico e que os maiores avanços se tratam do ponto de vista atitudinal, pois os docentes expressaram que outro olhar está sendo dado não somente aos alunos com deficiência, mas aos professores do AEE que antes se sentiam invisíveis para a comunidade escolar.

Dessa forma, percebemos que as autoridades do estado do Amapá precisam dar prioridade e visibilidade as instituições escolares para que de fato possam assegurar aos professores, condições de trabalho adequado, além de disponibilizar equipamentos tecnológicos e pedagógicos para o bom funcionamento do AEE, de forma que assegure aos alunos matriculados a permanência e aprendizagem.

Destacamos ainda que a Secretaria de Educação do Estado do Amapá necessita ampliar o quadro de técnicos que atuam nesse setor, para que de fato consiga acompanhar as escolas mais de perto, os professores, alunos e familiares. Caso contrário, continuarão imersos no trabalho burocrático, prejudicando o acompanhamento das escolas, se distanciando cada vez mais das realidades vivenciadas pelos alunos, pais e professores.

Assim, enfatizamos a importância desse estudo, por apresentar dados concretos da realidade vivenciada por esses docentes do AEE pertencentes as escolas pesquisadas da rede estadual de ensino público macapaense, tornando-se uma fonte de pesquisa para trabalhos acadêmicos ou futuras pesquisas científicas. Destacamos também, que não tivemos a intenção de esgotar a temática e que para tanto, existe uma gama de objetos que podem ainda ser explorados.

REFERÊNCIAS

- AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n.º 48 de 05 de setembro de 2012.** Fixa as normas para Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino no Amapá, 2012.
- AMAPÁ (Estado). Lei n.º 1.907, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015 -2025, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Amapá**, Macapá, 24 jun. 2015.
- ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho: formação humana em Marx.** Papel social: Campinas, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- BANCO MUNDIAL. (1996). **Priorities and strategies for education: World Bank sector review.** Washington, s.d..
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Edições 70: Lisboa-Portugal, 2009.
- BAUER, Martins W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. *In:* LOIZOS, Peter. **Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Emenda constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996.** Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, 1996.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n.º 9.394 de 20 dezembro de 1996.**
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.
- BRASIL. MEC/SEESP. Presidência da República. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011.

BRASIL. MEC/SEESP. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009.

BRASIL. **Lei n.º 13146, de 6 de Julho de 2015**. Institui a lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência de República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial**: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

BRASIL. MEC. **Manual de Orientação**: programa de implantação de sala de recurso multifuncionais, 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

CARVALHO, Carlos Marcelo Martins. **Precarização das condições de trabalho dos professores do ensino fundamental da rede estadual de Goiás**. 174p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC – Goiás, 2014.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; BRITO Fabiana Erica. As condições do trabalho docente em tempos de reestruturação produtiva: foco na educação básica do RN. *In*: NETO, Antônio Cabral; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. **Trabalho docente: desafios no cotidiano da Educação Básica**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras; Natal, 2013.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Teoria e Educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

COSTA, Alessandra. **A precarização do trabalho docente na educação infantil do município de Marília**. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista (UNESP). Marília/SP, 2018.

CUNHA, Fernando José de Paula. Precarização do trabalho e educação física: situando a questão. **Motrivivência**, ano XXII, n. 35, p. 113-129, dez. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho**: a intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila A.; AUGUSTO, Maria Helena; MELO, Savana. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. I Colóquio A pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais. Belém: UFPA, 2009. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/211971320/texto-Olinda-PDF>. Acesso em: 10 set. 2018.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GUIMARÃES, André Rodrigues. **Trabalho Docente Universitário**: participação dos professores na materialização da contrarreforma da educação superior na UFPA. 285f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará – Belém, 2014.

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

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. 2. ed. São Paulo: Edições, 2008.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cad. Cede**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez, 2015.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Novas configurações do trabalho docente. *In*: NETO, Antônio Cabral; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho docente**: desafios no cotidiano da Educação Básica. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, pp.100-112, jul./dez. 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da educação básica (2007-2018). Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatistica-da-educacao-basica>. Acesso em: 27 dez. 2020.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, Fernando de. **Condições de trabalho dos docentes dos anos finais do ensino fundamental**. 173p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, 2013.

MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MARTINS, Lúcia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedric. **Manifesto Comunista**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo, Boitempo, 1998. (Coleção Marx e Engels)

MATTOSO, Jorge Levi. **A desordem do trabalho**. São Paulo: Página Aberta/Scritta, 1996.

MAUÉS, Olgaíses. A reconfiguração do trabalho docente no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 141-160, 2010.

MELO, Savana Diniz Gomes; PINI, Mônica Eva. Argentina e Brasil: Mudanças e contradições nas políticas educacionais. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myrian. **Políticas Educacionais e Trabalho Docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y pedagogia**, v. 22, n. 57, mai./ago. 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, Kênia. **O trabalho docente na acumulação flexível**. 28ª reunião anual da ANPED, GT 09, 2009. Disponível em: <https://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT5/gt5m3c3.pdf>. Acesso em: 3 set. 2018.

NETO, Antônio Cabral; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho docente: desafios no cotidiano da Educação Básica**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras; Natal, 2013.

NETTO, José Paulo. **Curso Livre Marx-Engels: a criação destruidora**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, Carta maior, 2015.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV-FIOCRUZ, 2008.

OCDE. **TALIS 2018 SURVEY: Inquérito Internacional sobre ensino e Aprendizagem**, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação&Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez., 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana. *In*: MEDRANO, Consuelo Vélez de; VAILLANT, Denise. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Santillana, 2009. p. 99-107.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam. Novas e velhas formas de regulação dos sistemas educativos no Brasil e na Argentina. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Monica Eva; FELDFEBER, Myriam. **Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. O trabalho docente na educação básica no estado do Rio Grande do norte: conhecendo novos docentes e suas condições. *In*: NETO, Antonio Cabral; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho Docente: desafios no cotidiano da educação básica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Monica Eva; FELDFEBER, Myriam. **Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

PADILHA, Adriana Cunha. **O trabalho de professores de educação especial: análise sobre a profissão docente no Estado de São Paulo**. 2012. 205p. Tese (Doutorado em Educação especial) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2012.

PEREIRA, Cléia Demetrio; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PACHECO, José Augusto. Políticas de Inclusão escolar e decisões curriculares: justiça curricular na escolarização de alunos com deficiência. *In*: MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCHE, Márcia Denise; HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Educação especial e/na educação Básica: entre especificidades e indissociabilidades**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019.

POCHMANN, Marcio. **O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século**. São Paulo: Contexto, 1999.

RICHTER, Leonice Matilde; SOUZA, Vilma Aparecida; SILVA, Maria Vieira. A dimensão meritocrática dos testes standardizados e a responsabilização unilateral dos docentes. **RBP**, v. 31, n. 3, p. 607-625, set./dez. 2015.

RODRIGUES, William Costa. **Metodologia Científica**, 2007. Disponível em: http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Rodrigues_metodologia_cientifica.pdf
Acesso em: 18 ago. 2018

ROGGERO, Rosemary. Valorização Profissional e Condições de Trabalho Docente no Plano Nacional de Educação 2014-2024. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 40, p. 113-128, mai./ago. 2016.

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**. 137f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, Macapá, 2020.

SANTOS, Maria Lucivânia Souza; SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, V.C. Trabalho docente e ampliação da jornada escolar no ensino médio: intensificação em escolas de referência da rede estadual de Pernambuco. **Rev. de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, Brasil, n.18, I semestre/2015.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Slogan para a construção do consentimento ativo. *In*: ENGANGELISTA, Olinda. **O que revelam os slogan nas políticas educacionais**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

SILVA, Selma Gomes da. **Travessias entre a sala de aula e o consultório: trajetórias docentes, narrativas e histórias de sofrimento e adoecimento psíquico de professores do Amapá**. 1. ed. Macapá: Editora UNIFAP, 2018.

SOUZA, Kátia Reis *et al.* A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. **Ciênc. Saúde Coletiva**. v. 22, n. 11, pp. 3667-3676, 2017.

TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. Um olhar sobre o processo de construção do sistema educacional inclusivo. **Revista de Educação**. v. XI, n. 11, p. 55-74, 2008.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**, São Paulo: Ed. Polis, 1985.

UNESCO. Declaração Mundial sobre educação para todos. 1990.

UNESCO. Declaração de Salamanca, 1994.

VOLOCHÍNOV, Valetim Nikolaievich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

WEBER, Silker. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set./dez. 2015.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

I- IDENTIFICAÇÃO

- 1- Nome: _____ Idade _____
- 2- Ano de ingresso no AEE da rede estadual: _____
- 3- Unidade de lotação: _____
- 4- Formação acadêmica: _____
- 5- Regime de trabalho: () 20h () 40h
- 6- Áreas de atendimento _____
7. Quantos alunos atenderam em 2019? _____

II ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Gostaria que você falasse a respeito das condições para realização do seu de trabalho com relação:
 - a) Ambiente de trabalho/infraestrutura (espaço físico, iluminação, mobiliários, ventilação, salas multifuncionais, recursos tecnológicos e pedagógicos);
 - b) Organização do trabalho (Áreas de atendimento, Quantitativo de alunos e tipos de deficiência atendidos por professor, quantitativos de atendimentos por aluno);
 - c) qual a sua opinião a respeito do professor do AEE ter que atender todas a áreas?
- 2- Qual a sua avaliação sobre as condições de trabalho que você atua?
- 3- Gostaria que você fizesse uma relação a respeito das condições de trabalho docente de quando você começou a atuar no AEE até os dias atuais.
- 4 -Existe algo que você gostaria de falar que não foi dito?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) para colaborar com a pesquisa intitulada “**As condições de trabalho docente no atendimento educacional especializado das escolas da rede estadual de ensino macapaense**”, desenvolvida por **Elioenai Silva Lazamé** e orientada pela docente **Dra Ilma de Andrade Barleta**. Poderei contatar/consultar a professora orientadora a qualquer momento através do e-mail ilmabarleta@bol.com.br, ou ainda a mestranda em elioenai-lazame@bol.com.br. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos à ética e ao rigor acadêmico, bem como será garantido o anonimato (com o uso de nomes fictícios e a indicação genérica de “professor” ou “entrevistado”). Minha colaboração se fará por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a), poderei contatar o pesquisador responsável ou sua orientadora.

_____, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do (a) participante

Nome:

Telefone: