

BEATRIZ APARECIDA BARBOZA DO NASCIMENTO

Organização dos serviços da educação especial: um estudo de planos municipais de educação



ARARAQUARA – S.P.
2018

BEATRIZ APARECIDA BARBOZA DO NASCIMENTO

Organização dos serviços da educação especial: um estudo de planos municipais de educação

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEE), da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr) – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Bolsa: CAPES/ DS

ARARAQUARA – S.P.
2018

Nascimento, Beatriz Aparecida Barboza do
Organização dos serviços da educação especial: um
estudo de planos municipais de educação / Beatriz
Aparecida Barboza do Nascimento – 2018
81 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Claudia Regina Mosca Giroto

1. Serviços de Apoio da educação especial. 2. Plano
Municipal de Educação. 3. Educação especial. 4.
Educação inclusiva. 5. Políticas em educação especial.
I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

BEATRIZ APARECIDA BARBOZA DO NASCIMENTO

Organização dos serviços da educação especial: um estudo de planos municipais de educação

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr) – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Bolsa: CAPES/DS

Data da defesa: 04/05/2018.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof^a Dr^a Claudia Regina Mosca Giroto
FCL/UNESP/Araraquara e FFC/UNESP/Marília.

Membro Titular: Prof^a Dr^a Rosimar Bortolini Poker
FFC/UNESP/Marília.

Membro Titular: Prof^a Dr^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
FCL/UNESP/Araraquara.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara - SP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que direta e indiretamente fizeram parte da minha formação, não só acadêmica, mas de vida, em especial:
À minha orientadora, Claudia, por ser uma verdadeira mestra.
Aos meus pais, Ester e Antonio, e meu irmão, Rafael, por serem meu porto seguro; e
Aos meus afilhados – Lorena, Rafael e Polyana – por me proporcionarem grandes momentos de alegria;
Sem vocês este trabalho não seria possível!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom da vida;

Aos meus pais e meu irmão, minha eterna gratidão por permitirem que fosse possível;

À minha madrinha, Eliane, por ser minha grande inspiração como profissional, e por todo incentivo para minha trajetória acadêmica;

À minha orientadora, Dra. Claudia Regina Mosca Giroto, que tem papel fundamental na minha trajetória acadêmica, no meu amadurecimento intelectual, sempre com paciência e carinho, respeitando meus limites e ajudando a enfrentar minhas angústias, sendo, muitas vezes, uma verdadeira mãe;

Aos meus amigos Bruna, Gabriela, Giovanna, João Vítor, Luis Guilherme, Maria Nelsi, Paulo Eduardo e Rafael que souberam compreender as minhas ausências e me apoiaram sempre que precisei;

Às amigas que fiz durante o mestrado, em especial Bruna, Dáyra e Tamiris, que estiveram ao meu lado nesse trajeto, compartilhando angústias, felicidades e momentos que estarão para sempre guardados;

Aos meus colegas do grupo de estudos pelos compartilhamentos de experiências e conhecimento;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara que tive privilégio de conhecer e aos funcionários que sempre atenderam as minhas dúvidas;

Às professoras Dra. Rosimar Bortoloni Poker e Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo pelo aceite do convite em serem membros da banca e por suas preciosas contribuições ao trabalho;

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Muito obrigada!

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão lembrados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da grande temporalidade. (BAKHTIN, 1997, p. 413).

RESUMO

O Brasil passa por mudanças em seu contexto educacional, a fim de garantir educação a todos no ensino regular, particularmente no que diz respeito aos alunos público-alvo da Educação Especial: alunos com deficiências; transtornos globais do desenvolvimento (TGD); e altas habilidades/superdotação, conforme as políticas educacionais vigentes. Tais políticas delinearão a reorganização do sistema educacional, de maneira que a educação especial assumiu caráter transversal e de suporte ao ensino regular, desde a educação infantil ao ensino superior. Nesse sentido, os sistemas de ensino precisam se organizar na perspectiva da educação inclusiva, sendo que tal organização deve contemplar a oferta dos serviços dessa área em todas as etapas e níveis de escolarização para seu público-alvo. Comunidade, família, escola, funcionários, aluno, professor, gestores, secretarias municipais, estaduais, federais, entre outras, são algumas relações que a Educação se vincula de forma que se faz necessário entendê-las e como são estabelecidas para atender a heterogeneidade encontrada na sociedade. Tal reorganização deve estar contemplada nos planos municipais de educação (PME) e, nesse sentido, a gestão municipal de educação tem papel fundamental na sistematização das ações pedagógicas propostas frente aos princípios da educação inclusiva, para a garantia de uma educação de qualidade a todos. Assim, o presente estudo teve por objetivo verificar como ocorre a organização e a gestão dos serviços da educação especial nos 14 municípios da área de abrangência de uma Diretoria de Ensino de um município de médio porte do interior paulista, a partir dos discursos produzidos nos PME dos mesmos. Para tal, a presente pesquisa, de natureza documental, e subsidiada pela abordagem qualitativa, se propôs à consecução do objetivo enunciado, a partir dos PMEs disponibilizados sob a forma de domínio público ou encaminhados, sob solicitação, considerando a elaboração de núcleos de significação que consistem em considerar o contexto dos discursos mencionados para favorecer uma compreensão mais abrangente e contextualizada. Foram três os núcleos de significação elencados, a saber: Núcleo 1: Organização Municipal do Sistema Educacional; Núcleo 2: Metas do plano municipal de educação e a educação inclusiva - a meta 4; Núcleo 3: A formação do professor colaborador para atuação na perspectiva inclusiva. Dentre os resultados obtidos, foi possível perceber que os municípios têm se esforçado para atender as políticas vigentes no que diz respeito à educação especial, embora alguns ainda se encontram em desacordo com a legislação; notou-se que o PME é um documento único de cada município e, mesmo que sua estrutura siga um padrão quanto aos conteúdos que deve conter, essa não interfere na singularidade do documento de cada contexto municipal, em razão de seus respectivos contextos sociais, políticos e econômicos de enunciação dos discursos considerados.

Palavras-chaves: Serviços de Apoio da educação especial. Plano Municipal de Educação. Educação especial. Educação inclusiva. Políticas em educação especial.

ABSTRACT

Brazil undergoes changes in its educational context in order to guarantee education for all in regular education, particularly with regard to the target public students of Special Education: students with disabilities; developmental disorders (TGD); and high skills / giftedness, according to the current educational policies. These policies outlined the reorganization of the educational system, so that special education assumed a transversal character and support to regular education, from kindergarten to higher education. In this sense, education systems need to be organized in the perspective of inclusive education, and such an organization must contemplate the provision of services in this area in all stages and levels of schooling for its target audience. Community, family, school, employees, student, teacher, managers, municipal, state, federal secretaries, among others, are some relationships that Education is linked in a way that it is necessary to understand them and how they are established to meet the heterogeneity found in society. Such a reorganization must be contemplated in the municipal education plans (PME) and, in this sense, the municipal education management has a fundamental role in the systematization of the pedagogical actions proposed against the principles of inclusive education, to guarantee a quality education to all. Thus, the present study aimed to verify how the organization and management of special education services occurs in the 14 municipalities in the area covered by a Board of Education of a medium-sized municipality in the interior of Sao Paulo, based on the discourses produced in SMEs of the same. To this end, this research, of a documentary nature, and subsidized by the qualitative approach, was proposed to achieve the stated objective, from the SMEs made available in the form of public domain or sent, upon request, considering the elaboration of nuclei of meaning that consist of considering the context of the mentioned speeches to favor a more comprehensive and contextualized understanding. There were three nuclei of significance listed, namely: Nuclei 1: Municipal Organization of the Educational System; Nuclei 2: Goals of the municipal education plan and inclusive education - goal 4; Nuclei 3: The training of the collaborating teacher to act in the inclusive perspective. Among the results obtained, it was possible to perceive that municipalities have been struggling to meet current policies regarding special education, although some are still in disagreement with the legislation; it was noted that the PME is a unique document of each municipality and, even if its structure follows a standard regarding the contents that must contain, it does not interfere in the singularity of the document of each municipal context, due to their respective social, political contexts and economic aspects of enunciation of the discourses considered.

Keywords: Special Education Support Services. Municipal Plan of Education. Special education. Inclusive education. Policies in special education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa da Região Administrativa de Marília.	44
-----------------	---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados dos municípios quanto à extensão territorial e densidade populacional	45
Tabela 2	Distribuições das escolas por níveis de ensino	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPE	Centro de Apoio Pedagógico Especializado
CEMAEE	Centro Escola Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CREPOM	Centro Profissionalizante de Marília
DE	Diretoria de Ensino
EaD	Ensino a distância
EJA	Educação de Jovens e adultos
EM	Ensino Médio
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFEI	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ETEC	Escola Técnica Estadual
FAEF	Faculdade de Agronomia e Engenharia Florestal
FAMEMA	Faculdade de Medicina de Marília
FATEC	Faculdade de Tecnologia
FCL	Faculdade de Ciências e Letras
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Libras	Língua brasileira de sinal
MEC	Ministério da Educação
NEI	Núcleo de Educação Infantil
NS	Núcleos de Significação

PAEE	Público-alvo da educação especial
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto político-pedagógico
RA	Região Administrativa
RG	Região de Governo
SEE	Serviço da educação especial
SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIMAR	Universidade de Marília
UNIVEM	Centro Universitário Eurípedes de Marília

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	16
1 A ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL	21
1.1 O Plano Nacional de Educação: implicações na elaboração do Plano Municipal de Educação	26
2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR FRENTE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	31
2.1 Breve histórico sobre a educação especial	33
2.2 A formação de professores para atuação na educação inclusiva: numa perspectiva colaborativa	38
3 PERCURSO DA PESQUISA	42
3.1 Contexto de produção de dados	43
3.2 Caminho constituído para a compreensão dos dados	48
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	51
Organização municipal do sistema educacional	51
Metas do plano municipal de educação e a educação inclusiva - a meta 4	58
A formação do professor colaborador para atuação na perspectiva inclusiva	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS.....	70
APÊNDICE.....	79

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa emergiu de uma inquietação durante a realização de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na licenciatura em Pedagogia, ao realizar uma pesquisa que permitiu que eu fosse às escolas colher dados, a partir de um questionário aplicado aos professores especialistas, responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), das escolas pertencentes a Diretoria de Ensino de Marília (DE - Marília), e observar as estruturas da escola que estavam em momento de adaptação à educação inclusiva.

O trabalho intitulado “formação de professores para a oferta do atendimento educacional especializado: o ponto de vista do professor especialista” teve por objetivo investigar a compreensão de professores especialistas sobre seu papel no AEE, realizado nas salas de recursos e/ou multifuncionais, de 19 escolas, de cinco municípios situados na área de abrangência mencionada Diretoria de Ensino. Dentre os resultados obtidos, no TCC, foi possível observar que o especialista tem compreensão acerca de seu papel no AEE, porém, enfrenta uma série de dificuldades, tais como: falta de interlocução com professor do ensino regular; reduzida participação da família no acompanhamento do atendimento realizado; salas de recursos multifuncionais com falta de recursos e/ou equipamentos, entre outros (NASCIMENTO, 2015).

Surgiu, então, a necessidade de investigar como se estabelece a organização dos serviços da educação especial (SEE) dessa região. Como se dá essa organização? Quem são os responsáveis? Em que medida se encontram em conformidade com a perspectiva da educação inclusiva? Foram alguns questionamentos que pretendi responder com esta pesquisa no mestrado.

Para tal, é na região de Marília que contextualizei o objeto deste estudo, uma vez que nasci e resido em um dos municípios dessa região, a cidade de Garça, tendo realizado, até então, minha trajetória escolar nesse município e a graduação no município de Marília na Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FFC/UNESP campus de Marília). Dessa forma, passo a compreender melhor o sistema educacional dessa região e por consequência reflète em meu trabalho como professora. Também se faz importante por retratar a realidade educacional da região.

Este estudo se faz pertinente na medida em que conhecer a realidade educacional é essencial para o desenvolvimento da mesma, assim como analisar as proposições políticas que envolvem a educação, observando as mudanças para compreender sua atual organização.

Assim, este trabalho encontra-se organizado para desenvolver-se a partir de discussões acerca da educação inclusiva, com foco na organização e gestão dos SEE, oferecidos por municípios pertencentes à área de abrangência da Diretoria de Ensino de Marília, no interior do estado de São Paulo, dividido em quatro capítulos.

O capítulo 1, “A gestão e organização educacional”, descreve, brevemente, o desenvolvimento da gestão escolar no Brasil acerca das políticas públicas e gestão educacional municipal, além de discorrer sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e suas metas para o decênio de 2014 à 2024;

No capítulo 2, “A educação escolar frente a educação inclusiva”, é apresentado um breve histórico da educação especial (EE) de forma a compreender as conquistas, políticas e o atual momento educacional que configuram a EE na perspectiva da educação inclusiva, no que diz respeito à caracterização dos serviços de apoio especializados e a formação de professores para atuação na educação

inclusiva, considerando os gestores os responsáveis pela operacionalização da mesma.

No capítulo 3, “Percurso da pesquisa”, é apresentado o processo de realização da pesquisa, que também inclui uma breve descrição sobre os municípios participantes da pesquisa a fim de contextualizá-los para a análise proposta.

O capítulo 4, “Os planos municipais de educação”, compreende os resultados da pesquisa, a partir dos núcleos de significação “Organização Municipal do Sistema Educacional “Metas do plano municipal de educação e a educação inclusiva - a meta 4” e “A formação do professor colaborador para atuação na perspectiva inclusiva”.

INTRODUÇÃO

Historicamente sabe-se que a escolarização era privilégios de poucos, somente os mais favorecidos tinham direito a ela. Com o passar dos anos, até por uma questão política, essa realidade foi alterada de maneira a garantir direito à educação aos grupos minoritários, antes excluídos da sociedade e, por consequência, do processo de escolarização. Essa nova perspectiva deu-se a partir de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos que garantia a todos o direito à educação (ONU, 1948). Porém, mudanças ocorrem aos poucos, e sempre com lutas sociais e políticas para uma promoção de igualdade de direitos.

No Brasil, mudanças políticas começaram a ocorrer com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que garante a educação como direito de todos, assim como estabelece como dever do Estado a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Segundo Kassir *et al* (2011), foi na década de 1990 que o governo federal implantou e fomentou diversas ações para a política de inclusão. Essas fortes mudanças ocorreram mundialmente fomentadas pela Declaração Mundial de Educação para Todos, conhecida como Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), que forneceu definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, com vistas a uma sociedade mais humana e justa.

O Brasil também foi signatário da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que afirma a educação para todos independentemente das diferenças ou

dificuldades individuais. Esses acordos internacionais contribuíram para a promulgação da educação inclusiva no nosso sistema educacional.

Sobre a adoção de medidas educacionais inclusivas pelo Brasil, Mendes (2010, p. 105) discorre que o país é pressionado a adotar tais medidas uma vez que a “[...] sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático”.

Outro fator que influenciou o Brasil a tornar-se signatário desses referenciais internacionais, foi a cooperação de outros países em relação às questões financeiras. Muniz e Arruda (2007, p. 265) confirmam essa ideia ao relatar que, na década de 1990, projetos educacionais foram financiados pelo Banco Mundial, sendo um deles o do Brasil, pois “[...] Esses financiamentos ocorreram especialmente porque, para o Banco, a Educação é considerada promotora de crescimento econômico”.

Dentre os grupos minoritários discutidos nessas declarações internacionais, com vistas à garantia dos direitos básicos, encontra-se o que congrega as pessoas com deficiência, com a garantia, perante as políticas vigentes, de inclusão não apenas no âmbito social, mas também educacional, que demandou mudanças na EE, ao longo do tempo (BRASIL, 1988; 1996; 2008; 2015).

A necessidade de atendimento aos referenciais internacionais e, conseqüentemente, à legislação nacional derivada de tais referenciais, essas mudanças se deram em direção à transformação da escola e da sociedade nos âmbitos políticos, técnico-científico, pedagógico e gestão, no sentido de todos estarem em consonância para a garantia de acesso, permanência e participação escolar, com educação de qualidade, não apenas às pessoas com deficiência, mas a todos os alunos, considerando, então, a perspectiva da educação inclusiva.

Mantoan (2006, p. 11) afirma, sobre essas questões, que “[...] Temos que saber aonde queremos chegar. Para isso, é importante que fique claro que não existe o caminho a ser seguido, mas caminhos a escolher, decisões a tomar”.

Padilha (2006, p. 105), por sua vez, chama atenção para o fato de que

Enquanto ainda discutimos, em várias instâncias, sobre o fracasso escolar; enquanto ainda não resolvemos as questões da valorização do magistério e sua formação contínua; da construção de prédios escolares adequados em todos os rincões desse país de dimensão continental [...] Como é que falamos de ‘escola para todos’ que soa como um melodioso hino enaltecendo a cidadania?

Mudanças estruturais, metodológicas e/ou na formação dos profissionais que atuam na educação ainda são necessárias, mas a não ocorrência dessas não altera o fato de que a organização do sistema educacional se modificou e, portanto, devemos fazer o possível para que elas se concretizem, pois

[...] parece que o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 16).

Para Aranha (2005) e Kassir (2011), a EE surgiu separada do ensino regular, perpassada pelo paradigma da institucionalização, sob uma lógica segregadora, situando a educação de pessoas com deficiências em instituições, por serem considerados, a partir de uma perspectiva biologizada, como doentes. Desenvolveu-se, posteriormente, sob a predominância do paradigma de serviços, em que buscava-se “normalizar” o deficiente, adaptando-o aos padrões de normalidade socialmente impostos, ainda que sob a lógica da integração. Mais recentemente, vem se constituindo como área de suporte ao processo de escolarização dos alunos

que constituem seu público-alvo, sob o paradigma de suporte, em que a sociedade, sob a lógica da inclusão, deve estar preparada para esses indivíduos, no que se refere à busca por respostas às diferentes demandas e a diversidade de alunos que frequentam os espaços educacionais.

A EE, que tinha caráter substitutivo à escolarização comum, passou à essa condição de suporte com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que determinou a reorganização do sistema educacional e definiu EE complementar e/ou suplementar ao ensino regular, para os alunos com deficiência (física, intelectual, auditiva e visual); com transtornos globais do desenvolvimento (TGDs), hoje denominados como Transtorno do Espectro Autista (TEA); e com altas habilidades/superdotação, perpassando todas as modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (BRASIL, 2008; 2009, 2011, 2013, 2015).

De acordo com as políticas educacionais vigentes (BRASIL, 2008; 2009, 2011, 2013, 2015), as escolas precisam contar com serviços da EE que são oferecidos tanto nos âmbitos federal e estadual, quanto municipal. Dessa forma, é necessária a participação de todos os envolvidos com a escola, professores, gestores, funcionários, pais e comunidade para a organização e planejamento das ações necessárias para um melhor funcionamento da escola. Para isso, existem, no âmbito municipal, documentos, como o Plano Municipal de Educação (PME), que devem conter informações sobre o sistema educacional municipal e as leis educacionais municipais que regem seu funcionamento e das escolas e serviços educacionais especializados.

Nessa perspectiva, o presente estudo teve por objetivo verificar como ocorre a organização e a gestão dos SEE nos 14 municípios da área de abrangência de uma

Diretoria de Ensino de um município de médio porte do interior paulista, a partir dos discursos produzidos nos PME dos mesmos.

1 A ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL

Com o tema deste estudo é pautado na organização e gestão da EE, faz-se pertinente, inicialmente, esclarecimentos acerca dos termos e conceitos envolvendo a organização escolar utilizados neste estudo.

Neste estudo optou-se por “organização”, uma vez que a educação é um sistema “[...] que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos [...]” (LIBÂNEO, 2015, p. 87). E, para que esses objetivos sejam alcançados, são necessários tomada de decisões e controle das mesmas. Esse processo é chamado de gestão.

Para Dourado (2007, p. 922), política e gestão da educação “[...] trata-se de temática com várias perspectivas, concepções e cenários complexos em disputa”. A educação, por si só, abrange diversas frentes, uma vez que, segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, a educação é um direito de todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) dispõe que o papel da escola é “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Essa formação deve se dar no tempo da educação básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Na mesma década de 1990, em que ocorreu a promulgação da LDB, ocorreu, mais sistematicamente, um movimento pelo paradigma da inclusão que rege o atual contexto educacional, que consiste em atender a todos no ensino regular – independentemente de religião, deficiência, etnia, entre outros grupos, antes marginalizados pela sociedade (BRASIL, 2008; UNESCO, 1990; 1994).

Então, a partir de lutas pela garantia dos direitos previstos a esses grupos, políticas foram surgindo, como por exemplo a Política Nacional da EE na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que garante o acesso, permanência e participação dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) no ensino regular com atendimento educacional especializado no período oposto à escolarização comum e transversal a todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior.

Delors (1998, p. 85) complementa essas ideias, ao afirmar que atender a todos conforme suas necessidades é essencial para a educação, pois

Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência da equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno respeitador do meio ambiente humano e natural e da diversidade de tradições e de culturas.

Em decorrência dessa busca de direitos, políticas públicas foram e continuam a ser criadas. Howlett, Ramesh e Perl (2013), ao discutirem alguns conceitos de políticas públicas, as compreendem como decisões tomadas de forma interrelacionadas, sobre objetivos de interesse entre pessoas, instituições e ideias, e os meios para alcançar esses objetivos.

No Brasil, a responsabilidade pela normalização e regulamentação das políticas fica a cargo das três esferas governamentais: federal; estadual; e municipal. Sobre isso Goldemberg (1993, p. 80) aponta que não há uma divisão clara entre as responsabilidades de cada instância, uma vez que

Se, em tese, é adequado o princípio estabelecido pela atual legislação, de atribuir tanto aos estados como aos municípios a responsabilidade pela educação básica – pois não se pode prescindir da colaboração de ambos para lograr o atendimento mais amplo e mais eficiente das necessidades educacionais da população [...].

Porém, Bercovici (2004, p. 14), acerca da divisão de papéis, explica que

Não se trata de mera descentralização administrativa, mas da existência conjunta de múltiplos centros de decisão política, cada qual com a exclusividade em relação a determinados assuntos. A União trata dos interesses gerais, os Estados dos seus próprios interesses regionais ou locais ou daqueles que são melhor tratados se delegados ao poder local.

Tomando como exemplo a Educação Escolar, cada município tem autonomia em gerir sua lei orgânica, uma vez que cada um conta com suas particularidades, na qual se pautará os demais documentos e dispositivos legais, a exemplo do PME. Esse, por sua vez, não pode estar em discrepância com a legislação que o estado em que o município está inserido estabelece e não pode contradizer a Constituição Federativa.

Para Borges, Araújo e Pereira (2013, p. 64) “[...] a educação é um ato político [...] todas as suas ações são políticas na medida em que são ações tomadas dentro de um grupo ou uma coletividade, tendo as influências da aplicação dessas ações também nesse grupo ou coletividade”, ou seja, as políticas públicas educacionais surgem por uma necessidade e, a partir da sua implementação, devem ocorrer ações para concretizá-las.

A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais [...] se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais (VIEIRA 2011, p. 55).

Mas, não é porque existe a legislação que tudo irá se resolver, ações também são necessárias. Goldemberg (1993, p. 135) concorda com essa posição, ao afirmar que

[...] a idéia de que os problemas reais serão resolvidos pela Lei tem como contrapartida a ilusão de que, daí em diante, a tarefa da sociedade organizada consiste simplesmente em cobrar do Executivo que execute o que foi decidido, como se o Governo tivesse uma varinha de condão que tornasse isso possível.

Delors (1998, p. 67) ressalta que “[...] a política educativa deve ser suficientemente diversificada e concebida de modo a não se tornar um fator suplementar de exclusão social”, pois, muitas vezes, ao atender as especificidades de uma determinada parte da população não se atenta a outra.

É nesse sentido que as políticas, ao longo do tempo, precisam ser revisadas, reavaliadas para acrescentar e/ou serem alteradas de acordo com as modificações ocorridas pela e na sociedade.

As políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas, se materializam na gestão. Mas, muitos ainda entendem a gestão como algo unicamente administrativo.

Lück (2005) exemplifica, porém, que a gestão é uma amplificação da administração, não se caracteriza como mera mudança de termos de administração escolar para gestão escolar, pois gestão não se restringe apenas às questões burocráticas, mas também às exigências da realidade em que o gestor e a escola estão inseridos. Dessa forma, o gestor tem um papel importante nesse contexto educacional.

Libâneo (2015) e Paro (1997) discutem acerca do modelo escolar brasileiro, baseado na hierarquia de cargos e funções, herdado da concepção técnico-científica e problematizam o poder centrado no diretor refletindo os interesses das classes dominantes, com ênfase na burocracia, controle, regras. Dessa forma, é o gestor que tem o “poder” de reorganizar a escola, sendo a pessoa responsável pelas decisões finais.

Segundo Paro (1997), o trabalho em parceria se aproxima de uma gestão democrática participativa, o que seria ideal para que as mudanças necessárias ocorressem.

Porém, uma boa gestão é essencial para que a gestão democrática funcione, de fato. Isso, a princípio, até parece contraditório, mas a estrutura organizacional para que essa gestão funcione necessita de um gestor que saiba orientar as ações rumo às decisões tomadas.

Para Libâneo (2015, p. 90) é relevante a colaboração e o trabalho em equipe, pois há

[...] a necessidade de a organização escolar ter objetivos comuns e compartilhados, buscar o envolvimento da equipe de profissionais com esses objetivos, contar com uma estrutura organizacional em que as responsabilidades estejam muito bem definidas, dispor de várias formas de comunicação entre a organização e as pessoas, ter uma liderança que consiga motivar e mobilizar as pessoas para uma atuação conjunta em torno de objetivos comuns.

Sendo assim, os projetos das escolas e dos municípios devem contar com a participação de todos – funcionários, professores, gestores, comunidade em geral – para sua elaboração e execução, pois a educação está envolvida no contexto social, e, embora hajam as normativas legais que regem sobre a Educação no país, os municípios têm autonomia para estabelecerem suas formas de organização e funcionamento através da Lei Orgânica.

Faz-se essencial o acompanhamento do processo educacional ao qual os alunos estão sujeitos, bem como prezar pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem e não, simplesmente, incentivar a supervalorização de resultados numéricos obtidos nas avaliações que são de caráter quantitativo, cujos índices, em termos dos processos de definição são comumente alvo de críticas que não serão aqui tematizadas.

Subsidiado por essas ideologias, surgiu o Plano Nacional de Educação (PNE) como instrumento de planejamento para orientar e acompanhar o desenvolvimento educacional do país, estabelecendo metas e estratégias a serem seguidas levando-se em conta as necessidades de cada município, cujo histórico e particularidades são detalhadas a seguir.

1.1 O Plano Nacional de Educação: implicações na elaboração do Plano Municipal de Educação

Em 1932, a Associação Brasileira de Educação (ABE) criou um manifesto propondo um plano que tornasse a escola acessível a todos. Esse plano possuía regras que não poderiam ser modificadas enquanto não atingisse o prazo de seis anos de execução do mesmo. As ideias contidas nesse plano foram sendo aperfeiçoadas com o tempo e, com a Constituição Nacional de 1988 (BRASIL, 1988), o PNE se tornou obrigatório (SENA, 2014).

O primeiro PNE, aprovado por lei, foi instituído em 2001, porém não obteve o efeito desejado, uma vez que as decisões tomadas e metas estabelecidas não condiziam com o que era esperado (DOURADO, 2010).

Desde então, de acordo com Sena (2014), sucessivas discussões surgiram na tentativa de criar um plano que fosse adequado as diferentes realidades no Brasil, acrescentando não somente as metas, conforme era previsto em 2001, mas também estratégias para seu cumprimento e a necessidade de acrescentar o diagnóstico da realidade educacional.

Em 2014, foi aprovada a Lei Federal nº 13.005, que instituiu o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a) e estabeleceu metas para os níveis de ensino – da educação infantil ao ensino superior – perpassando as modalidades de ensino – EE, educação

inclusiva, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional – além de alfabetização, formação de professores – em nível de graduação e pós graduação, tanto *stricto* quanto *lato sensu* -, plano de carreira docente, a gestão democrática e o financiamento da educação.

Tais metas foram estabelecidas com o objetivo de “[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração [...] para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino [...] por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas” (SENA, 2014, p. 9).

A Lei Federal nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014a) também estabelece o dever de cada esfera política perante a execução e avaliação do plano.

No mesmo ano de 2014, o Ministério da Educação (MEC) publicou um caderno de orientações para elaboração dos PMES, que devem estar em consonância com o Plano Estadual de Educação (PEE) e esse, por sua vez, em conformidade com o PNE (BRASIL, 2014b).

Segundo o caderno de orientações, o PME deve constituir-se de cinco etapas: a primeira para definir e distribuir responsabilidades; a segunda para a elaboração do documento base; a terceira para a promoção do debate do que constará no plano; a quarta para a redação do projeto de lei que instituirá o PME; e, por fim, a quinta, destinada ao acompanhamento da tramitação na Câmara Municipal (BRASIL, 2014b)

Os planos, para serem concretos, uma vez que perpassam mais de um mandato durante sua vigência, têm que contar com um diagnóstico preciso do município e de como se constitui a educação, ter metas e estratégias claras e definidas e essas não podem estar em desacordo com o PNE e o PEE, além de definir a forma em que o plano será monitorado e avaliado (BRASIL, 2014a).

O Plano Municipal de Educação é de todos que moram no município; portanto, todas as necessidades educacionais do cidadão devem estar presentes no Plano, o que vai muito além das possibilidades de oferta educacional direta da Prefeitura. Também não se trata do plano de uma administração da Prefeitura ou da Secretaria Municipal de Educação, pois atravessa mandatos de vários prefeitos e dirigentes municipais de educação. O trabalho pressupõe o envolvimento das três esferas de gestão (federal, estadual e municipal) e de representações dos diversos segmentos da sociedade, mas não deixa de conferir peso e importância ao papel dos dirigentes municipais. (BRASIL, 2014b, p. 7).

O PEE de São Paulo foi aprovado pela Lei Nº 16.279/2016 (SÃO PAULO, 2016) e garante a revisão dos planos, assim como verificação das metas a cada dois anos para a análise de seu cumprimento e/ou desenvolvimento. O PNE também assegura essa atualização do PME.

Foram estabelecidas, no PNE, 20 metas para os municípios (BRASIL, 2014a).

A meta 1 diz respeito a educação infantil: universalizar, até 2016, a educação infantil para as crianças de quatro a cinco anos de idade e em relação as crianças de zero a três anos, no mínimo 50% até o final da vigência deste PNE.

A meta 2 é sobre a universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população desse nível escolar – dos seis aos 14 anos – e propõe garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa da educação até o último ano de vigência deste PNE.

A meta 3 discorre sobre a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, até o ano de 2016, e elevação, até o final do período de vigência deste PNE, da taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.

A meta 4 descreve em relação ao PAEE, prevendo a sua matrícula na escola regular e estabelecendo que, até o final da vigência desses planos, o aluno PAEE terá acesso a atendimento especializado.

A meta 5 diz respeito a alfabetização. Todas as crianças devem ser alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental, no máximo.

Na meta 6 o intuito é oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.

A meta 7 prevê o fomento à qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais, estabelecidas pelo PNE, para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A meta 8 consiste em elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE.

A meta 9 deseja erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

A meta 10 propõe oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

A meta 11 pretende triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.

A meta 12 diz respeito a matrículas dos alunos em idade de ensino superior, elevação da taxa bruta para 50% e da taxa líquida para 33%, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.

A meta 13 estabelece objetivos para o ensino superior: de elevação da qualidade da educação superior e ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% doutores.

Ainda em relação ao ensino superior, a meta 14 dispõe sobre elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação (neste caso, *stricto sensu*), de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores.

As metas 15, 16, 17 e 18 dizem respeito ao professor de educação básica. Sendo a meta 15 destinada à garantia de formação em nível superior a todos os professores, obtida em curso de licenciatura na sua área de atuação; a meta 16 propõe formar, em nível de pós-graduação, pelo menos 50% do corpo docente desses municípios, enquanto que a 17 estima valorizar os docentes da rede pública na questão salarial em comparação a outros profissionais de mesma escolaridade. A meta 18, por sua vez, assegura a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para tal, toma como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

A meta 19 discorre sobre a efetivação da gestão democrática da educação.

Por fim, a meta 20 pretende a ampliação do investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o equivalente a 10% do Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil até ao final do decênio.

Este estudo abordará, mais profundamente, a meta 4, uma vez que é a única meta referente a EE presente no PME. Portanto, o próximo capítulo discorrerá sobre a EE no Brasil.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Muito se discute acerca da inclusão e, na maior parte das vezes, esse conceito vem atrelado às pessoas com deficiência. No que diz respeito a educação inclusiva e EE, essa confusão conceitual não é diferente. Neste capítulo será apresentado a distinção entre esses conceitos, um breve histórico da EE e a organização da EE no Brasil, para assim compreendermos o atual contexto educacional.

Os conceitos de educação inclusiva e EE ainda são confundidos, atualmente, mesmo não sendo nomenclaturas tão recentes, de tal forma que cabem esclarecimentos sobre esses dois conceitos.

Para Carvalho (2016, p. 28), essa confusão ainda resulta do fato de a inclusão “[...] estar sendo discutida predominantemente em fóruns de Educação Especial [...], acarreta a falsa ideia de que a proposta é apenas para aqueles que têm sido considerados como seu alunado”.

Sob essa perspectiva, a EE caracteriza-se como parte da educação inclusiva, que engloba, em termos de ações, somente os alunos PAEE, enquanto a educação inclusiva envolve a todos, independentemente de particularidades religiosas, linguísticas, étnicas, características físicas e/ou sensoriais, dentre outras diferenças apresentadas pela diversidade de alunos que frequentam os sistemas educacionais.

A Resolução nº 2 (BRASIL, 2001), acerca da EE, em seu artigo 3º, aponta que é a

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades

educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Por sua vez, a Nota Técnica nº 11 (BRASIL, 2010), a respeito da educação inclusiva, aborda que “[...] compreende a mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação”. Aspectos ampliados na Política Nacional da EE na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), quando define a educação inclusiva como

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Oliveira e Poker (2002, p. 234) discorrem sobre o fato de que na proposta da educação inclusiva, a sala regular é o melhor ambiente para o aluno PAEE, porém, para tal mudança, faz se necessário “[...] transformações na dinâmica, tanto da escola como da aula planejada pelos professores, uma vez que as escolas devem oferecer as melhores condições possíveis para todos virem a desenvolver seu potencial máximo”.

Em suma, o termo “inclusão” não se restringe à educação, mas sim a participação de todos – independentemente de etnia, religião, deficiência, entre outros – na sociedade, sem discriminação e/ou preconceito. A expressão “educação inclusiva” consiste em atender a todos no ensino regular; e a “EE” prevê garantir ao PAEE acesso, permanência e participação no ensino regular, assegurando atendimento especializado no contra turno à escolarização do aluno como forma de suporte ao seu processo de escolarização e à educação de qualidade.

Luiz *et al* (2012) corroboram que a EE e a inclusão escolar são complementares, pois “[...] permitem ao aluno com necessidades educacionais

especiais frequentar o ensino comum, por meio de apoios apropriados à sua condição específica”.

Dessa forma, compreender a história da EE auxilia a compreender tais questões acerca do atual contexto educacional.

2.1 Breve histórico sobre a educação especial

Na antiguidade clássica as pessoas com deficiência eram abandonadas, tanto na Grécia quanto na Roma Antiga, uma vez que a economia desses povos era centrada na agricultura, pecuária e artesanato e uma pessoa com deficiência não era visto como alguém produtivo, que viria agregar à economia desses povos. Sendo assim, eram negligenciados, condenados e, muitas vezes, mortos (ARANHA, 2005; SILVA, 2012).

Aranha (2005, p. 7) ainda complementa que

[...] um homem só tinha valor à medida que este lhe fosse concedido pela nobreza, em função de suas características pessoais ou em função da utilidade prática que ele representasse para a realização de seus desejos e atendimento de suas necessidades.

Na Idade Média, com o fortalecimento da igreja católica, a morte das crianças indesejadas passou a ser condenada, sob a compreensão de que todos eram criaturas de Deus. Porém, como não ocorreu tantas mudanças na economia, essas por não serem fortes e/ou capazes, eram abandonadas deixando a cargo divino e ajuda de outros a sua sobrevivência e, muitas vezes, utilizadas como fonte de diversão do clero (ARANHA, 2005; SILVA, 2012). Posteriormente, neste mesmo período histórico, “[...] as pessoas com deficiência passaram a ser culpadas pela própria deficiência, que era entendida, na época medieval, como um castigo de Deus pelos pecados cometidos” (SILVA, 2012, p. 16).

A partir do século XVI, com a Revolução Burguesa, novas concepções começaram a surgir e a deficiência deu-se como advinda de causas orgânicas. No século seguinte, Aranha (2005, p. 13), relata “[...] avanços no conhecimento produzido na área da Medicina, o que fortaleceu a tese da organicidade, e ampliou a compreensão da deficiência como processo natural [...]”.

Por volta de 1950, no Brasil, assumiu relevância o paradigma da institucionalização, sob o qual as pessoas com deficiência eram abrigadas em asilos ou hospitais psiquiátricos para tratamento e cuidados médicos, uma vez que a deficiência era vista como doença. Surgem, nesse período, as primeiras escolas de EE, que podiam ser frequentadas por pessoas com algum tipo de deficiência. Grande parte das instituições eram privadas e direcionadas a determinada deficiência (ARANHA, 2005; MUNIZ, ARRUDA, 2007).

No decorrer dos anos posteriores, deu-se início ao paradigma de serviços, aproximadamente no século XX. Há, nessa época, a relevância dos movimentos sociais pelos Direitos Humanos em busca de uma sociedade não excludente. Em decorrência da evolução do capitalismo, houve a tendência de integrar as pessoas com deficiência na sociedade, sob a perspectiva de se adaptarem, tanto quanto possível, às pessoas ditas como “normais”. De acordo com Aranha (2005, p. 16), isso ocorreu porque “[...] interessava aumentar a produção e a diminuição do custo e do ônus populacional, tornando ativa toda e qualquer mão de obra possível. [...] diminuindo os gastos públicos e aumentando, assim, a margem de lucro dos capitalistas”.

Em relação a essas ideias, Muniz e Arruda (2007) esclarecem, a respeito da escolarização dessas pessoas, que o custo de uma educação para os deficientes

seria maior do que a do ensino regular, porém a longo prazo, esse quadro poderia ser revertido, uma vez que os deficientes seriam “úteis” para a sociedade.

De acordo com Mendes (2006, p. 391), o “[...] movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos”. Essa autora complementa que, “[...] por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990”.

No atual contexto, a EE sustenta-se no paradigma de suporte que, segundo Aranha (2001), pode remeter a aspectos de caráter: social, econômico, físico e/ou instrumental. Esse paradigma consiste em “incluir” a todos para uma vida ativa na sociedade. No que diz respeito a educação, além da oferta de atendimento educacional especializado, os alunos com deficiências, TEAs e altas habilidades/superdotação no ensino regular, estão assegurados os direitos de ingresso, permanência e participação no ensino regular ao seu público-alvo.

Para que o PAEE possa ter uma real participação em seu próprio processo de escolarização, mudanças devem ocorrer na dinâmica da escola, sem descartar a singularidade de cada contexto escolar (POKER; OLIVEIRA, 2002).

Com a perspectiva da educação inclusiva, os SEE não são mais de caráter substitutivo ao ensino regular, desde 2008. Caracterizam-se como espaços em que, quando necessário, os alunos PAEE são atendidos no período oposto à sua escolarização comum, por professores especialistas, com o intuito de promover estratégias e recursos para que esses alunos tenham um melhor desempenho e autonomia na aprendizagem e é transversal a todas as etapas de ensino, isso significa que o aluno PAEE tem direito à AEE desde a educação infantil ao ensino superior (BRASIL, 2001; 2008; 2009; 2010; 2011; 2013).

A Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), exemplifica que os serviços de apoio se dão por meio do AEE, que pode ser oferecido em “[...] salas de recursos multifuncionais ou em Centros de AEE, públicos ou comunitários, confessionais ou filantrópicos sem fins lucrativos, conveniados com a Secretaria de Educação”.

Vale ressaltar que a

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede pública é efetuada sem prejuízo das parcerias da Secretaria de Educação com os demais órgãos responsáveis pelos serviços de saúde, trabalho, assistência e outros que têm por finalidade o acesso a recursos e atendimentos clínicos e terapêuticos, às atividades ocupacionais e de recreação, a programas de geração de renda mínima, entre outros. (BRASIL, 2010).

Os atendimentos podem ser individuais ou em grupo e a quantidade de vezes que o aluno frequenta os serviços que o disponibiliza, depende das suas necessidades. O professor especialista se configura como o responsável por essas questões. Porém, é em parceria com o professor da sala comum que esses profissionais devem acompanhar o desenvolvimento do aluno. Mas, a parceria não se restringe somente a esses profissionais, o gestor tem um papel importante nesse contexto educacional, principalmente no que se refere às formas de organização escolar com vistas a acomodar esse trabalho colaborativo.

Mantoan (2006, p. 41) afirma que, para mudar as escolas, temos que abrir “[...] espaços para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico entre os professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania”.

A gestão tem papel fundamental nesse aspecto, uma vez que a gestão democrática prioriza a cooperação e tomada de decisão com as diferentes frentes que constitui a educação, não tendo o poder centrado em uma única pessoa. Isso promove, segundo Mantoan (2006, p. 48), uma “[...] autonomia pedagógica, administrativa e financeira de recursos materiais e humanos das escolas e é

promovida por meio da atuação efetiva dos conselhos, dos colegiados e das assembleias de pais e alunos”.

Sendo assim, os projetos das escolas e dos municípios devem contar com a participação de todos para sua elaboração e execução. Embora hajam as normativas legais que regem sobre a educação especial no país, os municípios têm autonomia através de sua Lei Orgânica para estabelecer um PME, no qual o projeto político-pedagógico da escola se pauta.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (BRASIL, 1996), em seu Artigo 12, inciso I, é obrigação dos estabelecimentos de ensino “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Segundo Abdalla (2007) e Veiga (2010), sob orientação dessa legislação, os documentos que contém a proposta escolar expressam o trabalho desenvolvido no interior da escola que visa a função social e o papel dela, trilhando seus rumos e ainda define e organiza as ações educativas e pedagógicas.

Para Carvalho (2016), o Projeto Político Pedagógico (PPP) é único de cada escola e orienta suas ações. Nele estão presentes seus princípios e filosofia, informações sobre a família e a comunidade, além de metas e projetos previstos para a escola. Para isso, toda equipe escolar e comunidade/família devem estar envolvidos e, no âmbito da inclusão, preparados para a diversidade de alunos.

Mantoan (2006, p. 16) ainda discorre que, “Se o que pretendemos é uma escola inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças ”.

Portanto, o PPP da escola expressa as diretrizes estabelecidas pelo PME. Esse documento, por sua vez, além de retratar as condições municipais sob as quais

as propostas educacionais se pautarão para determinado município, leva em conta características organizacionais e de infraestrutura que determinarão o que deve conter no PPP da escola. Em razão disso, em muitas situações, o PPP pode ser considerado precarizado, muito mais em função da precarização do próprio PME. De maneira que a utilização do PME assume relevância, em pesquisas cuja natureza é a de justamente contextualizar as condições educacionais estabelecidas pelo município para respaldar as escolas e suas formas de organização para a viabilização de oferta de educação de qualidade.

Nesse sentido, a formação dos profissionais para atuarem no campo educacional tem grande valia e necessita ser valorizada, pois é *locus* de discussões e reflexões acerca da sua atuação.

2.2 A formação de professores para atuação na educação inclusiva numa perspectiva colaborativa

Para a operacionalização das medidas previstas no PME, faz-se necessária uma formação condizente com a realidade educacional. Uma vez que os gestores, à frente dessa operacionalização, são professores, entender a formação nos dias de hoje e sua importância é fundamental.

Diniz-Pereira (2011) discorre acerca das condições socioeconômico-culturais que influenciam nas escolhas dos cursos de graduação, uma vez que muitas pessoas buscam no ensino superior apenas um meio de se posicionar no mercado de trabalho, sem necessariamente querer ser um professor. Assim, muitas vezes partindo do princípio econômico essas pessoas buscam por uma licenciatura, uma vez que houve um crescente aumento das faculdades particulares e a distância que oferecem tais cursos e que ainda contam com apoios financeiros do governo.

Pensando no papel do professor, temos que saber também qual o objetivo pelo qual iremos trabalhar. Segundo dispõe a LDB (BRASIL, 1996), o papel da escola é “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Essa formação deve se dar no tempo da educação básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Mas, a escola nos dá condições para isso?

No documentário *La Educación Prohibida*, Campos (2012) discute a respeito do fracasso escolar, demonstrando a frustração de alunos com o atual sistema de ensino que não dá voz a eles, assim como no filme francês *Entre les Murs* (CANTET, 2008), em que os alunos se recusam a aprender, pois o que é ensinado eles não utilizam em seu dia-a-dia.

La Educación Prohibida (CAMPOS, 2012) traz o atual modelo escolar como um local em que se tem que seguir a hierarquia, as regras, os horários, as vestimentas, os espaços com grades e muros, o que vai ao encontro do modelo fabril e é decorrente do sistema prussiano do século XVIII - daí o nome do documentário, pois o que for contra o sistema é proibido – formando alunos alienados, mas obedientes e competitivos para o mercado de trabalho. Porém, sabe-se que o ideal da educação e a finalidade da escola deveria ser formar um aluno crítico, pois, de acordo com Löwy (1985, p. 22) “A transformação da sociedade se faria através da transformação da mentalidade ou da consciência do indivíduo, ou do sujeito da ação social”.

A educação precisa de professores capacitados para atuação tanto na sala regular, os professores generalistas, quanto no AEE sob responsabilidade do especialista. Além de garantir a formação continuada desses profissionais.

Os professores especializados em EE devem comprovar sua formação para atuação nos serviços que oferecem AEE (BRASIL, 2001; 2008; 2009; 2010; 2011a; 2011b; 2013).

Segundo a Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001) são professores capacitados para atuarem na sala regular os que percebem as demandas educacionais de seus alunos; flexibiliza sua ação pedagógica; faz uma avaliação contínua do processo educativo e saiba atuar em equipe. Porém, em nenhum momento é citado qual é o seu papel frente aos alunos PAEE. O professor generalista é o responsável pelo acesso e aquisição do currículo por parte do PAEE.

A resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009) e a Nota Técnica nº 11/2010 (BRASIL, 2010) trazem as atribuições dos professores especialistas que englobam: avaliação, identificação das necessidades educacionais especiais, adaptação curricular, procedimentos didáticos, práticas alternativas, trabalho em equipe, conforme segue:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009).

Além dessas atribuições, cabe a esse profissional o ensino da Língua Brasileira de Sinais, Braile, Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa.

As políticas educacionais mais recentes preveem a formação de “[...] gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais” (BRASIL, 2011b; 2013). Essa legislação ressalta a importância do trabalho colaborativo entre todos os profissionais, tanto da área da educação quanto da saúde (BRASIL, 2001; 2008; 2009; 2010; 2011a; 2011b; 2013).

Poker e Tendolini (2010, p. 354) corroboram essas ideias, ao afirmarem que a conscientização sobre o trabalho colaborativo “[...] está em processo e depende do envolvimento de todos os agentes da educação, especialmente dos gestores”.

3 PERCURSOS DA PESQUISA

Este capítulo aborda os aspectos metodológicos que constituem esta pesquisa, de natureza documental, tendo em vista que, para o contexto de geração de dados, foram considerados os PMEs dos municípios localizados na área de abrangência da Diretoria de Ensino de Marília, a saber: Álvaro de Carvalho; Alvinlândia; Echaporã; Fernão; Gália; Garça; Júlio Mesquita; Lupércio; Marília; Ocaçu; Oriente; Oscar Bressane; Pompéia; e Vera Cruz.

Segundo Padilha (2006, p. 106) “A delimitação de um objeto de estudo não diminui sua relevância social se entendemos que se trata de aspectos particulares de uma totalidade”.

Nessa direção, a pesquisa documental, no contexto desse estudo, se deu devido à possibilidade de aprofundamento da compreensão acerca dos planos municipais de educação, sua abrangência, riqueza e importância desses documentos.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa documental propicia ao pesquisador uma interpretação dos dados suficientes de modo a evitar constrangimentos que podem vir a acontecer quando a pesquisa é feita diretamente com seres humanos.

Para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados. (GIL, 2008, p. 147).

Tendo em vista que as políticas públicas educacionais municipais, suas fundamentações, determinações legais e operacionalização entrelaçam-se com as políticas educacionais que vigoram no cenário educacional geral do país, conseqüentemente acabam por se entrelaçar com os discursos que as compõem, a

exemplo, atualmente, daquelas que regem a reorganização escolar na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008; 2009; 2011).

Segundo Spink e Gimenes (1994, p. 156), o discurso é polissêmico e intersubjetivo, uma vez que “Trabalhar com produção de sentido implica em trabalhar com a processualidade à luz das permanências culturais e sociais e à luz da funcionalidade do discurso frente ao contexto de sua produção”.

O discurso é atravessado, portanto, no contexto do presente estudo, pelas práticas cotidianas experienciadas, entrelaçadas com as políticas, orientações e determinações legais que regem a organização e gestão dos SEE (GIROTO et al, 2014).

3.1 Contexto de produção de dados

Conforme mencionado anteriormente, para o contexto de geração de dados foram considerados os PMEs dos 14 municípios da área de abrangência da Diretoria de Ensino de Marília, localizada na região de governo desse município.

Segundo a Constituição (BRASIL, 1988), em seu capítulo III, que dispõe sobre os estados federados, conta no artigo 25, inciso 3, a seguinte definição de Região de Governo (RG) ou microrregião: “[...] constituídas por agrupamentos de municípios limítrofes, para integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum”. Essas são subdivisões da mesorregião, ou denominada Região Administrativa (RA).

O Estado de São Paulo, com 645 municípios, constitui-se de 15 RAs, compostas por diversos municípios de uma determinada área geográfica com similaridades econômicas e sociais que, assim como as RGs, recebem o nome da cidade principal pertencente a elas.

Essas informações estão disponíveis no Portal de Estatísticas do Estado de São Paulo, mantido pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Fundação SEADE¹), e permitem o acompanhamento das mudanças e organizações referentes à regionalização do Estado de São Paulo.

A mesorregião de Marília possui 51 municípios e é constituída por quatro microrregiões. São elas: Marília; Tupã; Assis; e Ourinhos. Essa divisão pode ser observada na Figura 1:

Figura 1. Mapa da Região Administrativa de Marília.



Fonte: Fórum SEFIN-SP

¹ Disponível em: <http://www.seade.gov.br/>. Acesso em 25 out 2016.

A microrregião de Marília é constituída por municípios de médio e pequeno porte, tanto em extensão territorial quanto populacional. A tabela a seguir apresenta a extensão dos municípios e sua população com os últimos dados apresentados pelo IBGE no ano de 2010.

Tabela 1. Dados dos municípios quanto à extensão territorial e densidade populacional

MUNICÍPIOS	EXTENSÃO	POPULAÇÃO
MARÍLIA	1.170,515 km ²	216.745
GARÇA	555,807 km ²	43.115
POMPÉIA	784,674 km ²	19.964
VERA CRUZ	247,716 km ²	10.769
GÁLIA	355,914 km ²	7.011
ECHAPORÃ	515,258 km ²	6.318
ORIENTE	218,668 km ²	6.097
ÁLVARO DE CARVALHO	153,662 km ²	4.650
JÚLIO MESQUITA	128,183 km ²	4.430
LUPÉRCIO	155,171 km ²	4.353
OCAUÇU	301,036 km ²	4.163
ALVINLÂNDIA	84,879 km ²	3.000
OSCAR BRESSANE	222,13 km ²	2.537
FERNÃO	100,504 km ²	1.563

Fonte: IBGE.

O município de Marília possui uma rede escolar com 52 unidades educacionais, sendo 33 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI); três Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil (EMEFs); 16 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), além de um Centro-Escola Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CEMAEE). Possui 46 escolas estaduais e 16 escolas particulares. Conta com 15 instituições de Ensino Superior (IES), com destaque para: a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP); a Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA); a Universidade de Marília (UNIMAR); a Faculdade de Tecnologia (FATEC) de Marília; e Centro Universitário Eurípedes de Marília (UNIVEM). Também dispõe de escolas de idiomas, matemática e cursos profissionalizantes, como o Centro Profissionalizante de Marília (CREPOM), a Escola Técnica Estadual (ETEC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

(SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Social da Indústria (SESI).

Por sua vez, Garça tem seis núcleos de educação infantil (NEI), sete EMEIs, cinco EMEFs, três Escolas Municipais de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF), cinco unidades conveniadas, entre elas a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), onde funciona a escola de educação especial, e duas IES: a faculdade de Agronomia e Engenharia Florestal (FAEF); e uma FATEC.

A educação de Pompeia é composta por três centros municipais de educação infantil (CEMEI), três EMEFs, duas escolas estaduais de ensino fundamental ciclo II e ensino médio, além de duas escolas particulares e uma APAE.

Vera Cruz é constituído por uma creche, duas EMEIs, duas EMEFs, duas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental II e uma ETEC.

Gália conta com uma creche, uma escola municipal de educação infantil (EMEI), uma escola municipal de ensino fundamental (EMEF) ciclo I, uma EMEF ciclo II, uma escola de Ensino Médio (EM) e uma instituição particular de Ensino Superior (IES), a UNIARARAS.

Echaporã mantém uma creche, uma EMEI, uma EMEF, uma escola estadual e um pólo de ensino superior na categoria de ensino a distância (EaD).

Oriente conta com uma creche particular, uma EMEIF, uma escola estadual de ensino fundamental, ciclo I e uma escola estadual de ensino fundamental, ciclo II, onde também oferece o ensino médio.

O município de Álvaro de Carvalho tem escola particular de educação infantil, uma EMEI, uma EMEF, uma escola estadual que oferece ensino fundamental – ciclo II e ensino médio e uma escola penitenciária que oferece ensino fundamental e médio.

Júlio Mesquita possui uma escola municipal creche/escola denominada CEMEI, uma EMEF, uma escola estadual e uma APAE.

Em Lupércio funcionam uma creche duas EMEIs, sendo uma EMEI e creche, duas EMEFs, duas escolas estaduais de ensino fundamental ciclo II e uma delas oferece ensino médio.

Ocaucu possui uma EMEI, uma EMEF e uma escola estadual de ensino fundamental – ciclo II – e ensino médio.

Por sua vez, Alvinlândia conta com uma creche, uma EMEI e uma escola que funciona EMEF e ensino médio.

Em Oscar Bressane funcionam uma EMEI, uma EMEF e uma escola de ensino médio e, por fim, em Fernão há um núcleo de educação infantil, uma EMEF e uma escola estadual de ensino fundamental – ciclo II – e ensino médio.

Uma vez tendo sido selecionada a região de governo e os respectivos municípios de sua abrangência, uma solicitação prévia, encaminhada por *e-mail* (Apêndice A), para obtenção de autorização para a realização da pesquisa. Para os municípios cujos PME não se encontravam disponibilizados no formato de domínio público (dois do total de 14), tal solicitação também compreendeu um pedido de envio do documento por correio eletrônico.

Os PMEs dos municípios que os disponibilizam no formato de domínio público foram acessados, *online*, nos *sites* das respectivas e/ou no *site* do PNE², em que é possível ver a situação dos PMEs de cada município do Brasil. Dois, dos 14, ainda não se encontram disponíveis *online*, de forma que foram enviados via *e-mail*, em resposta à solicitação anteriormente às respectivas prefeituras municipais.

² Disponível no *site*: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao> .

Vale ressaltar que os planos municipais de educação são documentos de domínio público, mas, muitas vezes, não são disponibilizados à população ou a mesma não tem conhecimento sobre o direito de acesso livre a esse documento.

3.2 Caminho constituído para a compreensão dos dados

Para a compreensão dos dados documentais foi realizada a leitura dos documentos disponibilizados pelos municípios, com vistas a observar se tais documentos atendiam a perspectiva da educação inclusiva, principalmente no que diz respeito ao atual caráter da EE, bem como se estabeleciam políticas, orientações e ações específicas concernentes à organização e gerenciamento dos SEE em conformidade com tal perspectiva.

Após a leitura inicial de cada documento, foi possível destacar indicadores para a constituição de núcleos de significação (NS) (SPINK, 2010), a partir de temas mais frequentemente destacados nos PME e que viriam a ser fundamentais para a compreensão do objetivo da investigação.

Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 63) destacam que

“[...] temos que nos apropriar não apenas da palavra em si, mas das condições materiais (objetivas e subjetivas) em que ela é produzida [...]. Por isso, ela é o elemento mais importante para se tomar como ponto de partida na análise das significações da realidade”.

Desse modo, conhecer os municípios torna-se importante para a compreensão da totalidade dos planos.

Padilha (2006, p. 107) corrobora com esse pensamento ao afirmar que precisamos compreender o objeto de estudo em suas especificidades, com vistas a evitar, nos estudos e investigações, que “[...] não fiquem reduzidos a meros fatos

episódicos, mas que cada episódio ou fato possa ser entendido e analisado em sua relação com a história, a sociedade e o poder”.

Dessa perspectiva, a interpretação dos dados foi subsidiada pela abordagem qualitativa, pois se preocupa com aspectos da realidade (LÜDKE, ANDRÉ, 1986). Nas situações consideradas pertinentes, as discussões foram corroboradas com dados quantitativos, pois, “[...] a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos” (GATTI, 2004).

Segundo Volóchinov (2017, p. 144), “[...] sempre que tentamos circunscrever o objeto de pesquisa, reduzi-lo a um conjunto objetivo-material definido, visível e compacto, perdemos a própria essência do objeto estudado, ou seja, a sua natureza sógnica e ideológica”.

Nesse sentido, a metodologia utilizada para a discussão baseou-se nos núcleos de significação, que consiste em analisar os dados não por meio de generalizações, mas por meio dos significados intrínsecos e extrínsecos contidos no objeto de estudo, com vistas a empreender uma interpretação que

“[...] nos ajude a apreender a totalidade que representa o sujeito, entendendo-a sempre aberta, em movimento; não fragmentar o texto, fazendo com que as partes fiquem desconexas, portanto sem explicação; apreender as contradições, os momentos lacunares”.
(AGUIAR, 2004, p. 17).

Para Aguiar (2004), os NS devem articular os conteúdos similares, complementares ou até mesmo contraditórios para averiguar o processo de construção dos sentidos atribuídos pelo sujeito, em pesquisas documentais, de acordo com o contexto sociopolítico-econômico de cada município.

Frente a essa compreensão, os dados possibilitaram a constituição de três núcleos de significação, a saber:

- Núcleo 1: Organização municipal do sistema educacional, no qual foi explicitado como encontra-se organizado o sistema educacional em cada município e os desdobramentos resultantes de tal organização;
- Núcleo 2: Metas do plano municipal de educação e a educação inclusiva – a meta 4: que contemplou, acerca da meta 4 do PNE, os discursos contidos em cada PME acerca dos referenciais que correspondem à perspectiva da educação inclusiva;
- Núcleo 3: Formação de professor colaborador para atuação na perspectiva inclusiva, que compreendeu os dados sobre os docentes que atuam na educação, de acordo com as recomendações contidas nos PME, sob a lógica do trabalho colaborativo.

A seguir, a análise dos dados é apresentada considerando cada um dos núcleos acima descritos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir são apresentados os núcleos de significação elencados: “Organização municipal do sistema educacional”, “Metas do plano municipal de educação e a educação inclusiva - a meta 4” e “ A formação do professor colaborador para atuação na perspectiva inclusiva”, para fins de discussão acerca dos aspectos que assumiram saliência frente à análise empreendida.

Organização Municipal do Sistema Educacional

Este núcleo compreende, com base nas informações que constam nos planos, um diagnóstico da educação dos municípios. Com vistas à contextualização sobre esse aspecto, inicialmente são apresentados dados acerca do contexto de elaboração do PME dos municípios considerados na pesquisa. Cabe ressaltar que, em razão do conteúdo desse documento ser reduzido, foram encontrados planos que pouco ou nada mencionam sobre tal elaboração.

O PME de Álvaro de Carvalho, segundo a Lei nº 668, 2015 (Álvaro de Carvalho, 2014, p. 3), “ [...] foi elaborado com participação da sociedade, a partir de uma audiência pública, e em conformidade com o Plano Nacional de Educação e demais legislações educacionais[...]”.

Assim como o município anterior, em Alvilândia o PME foi elaborado coletivamente, O excerto aqui apresentado esclarece essa afirmativa, uma vez que foi organizado “[...] sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, com participação da sociedade, através de Assembleia Municipal de Educação [...]” (ALVINLÂNDIA, 2015, p. 1).

Já em Echaporã, a elaboração do PME começou em 2013 na I Conferência Municipal de Educação, durante a Sessão Solene realizada na Câmara Municipal,

estavam presentes “[...] o Chefe do Executivo, Vice-Prefeito, Presidente da Câmara, Vereadores, Primeira-dama, Secretários Municipais, Gerentes Municipais, Diretores de Escola, Especialistas da Educação, Professores, Funcionários, Alunos e Pais de Alunos[...]” (ECHAPORÃ, 2015, p. 13).

O PME do município de Garça foi constituído por membros do poder executivo, conselho municipal dos direitos da criança e do adolescente, conselho municipal de educação, conselho do Fundeb, conselho de alimentação escolar, conselho tutelar, representante dos alunos da rede municipal de ensino, pais de alunos da rede municipal de ensino, pais de alunos de rede estadual de ensino, professores da rede municipal de ensino, professores e diretores da rede estadual de ensino, diretores da rede municipal de ensino, representante das instituições de ensino superior, representante da sociedade civil, secretária municipal de educação e supervisores de ensino. O município de Garça ainda ressalta, em seu PME, que “[...] A comissão de acompanhamento e avaliação do Plano será a mesma que participou de sua elaboração, visto que representa os mais diversos seguimentos da sociedade e foi eleita democraticamente pelos seus pares [...]” (GARÇA, 2015, p 53).

Em Fernão, a criação do PME deu-se a partir da aprovação do mesmo junto com a sociedade civil.

Já o município de Júlio Mesquita contou com a participação do departamento de educação, secretaria da saúde, assistência social, representantes dos conselhos municipais, orçamento e finanças da prefeitura municipal, cultura e esportes, diretor da escola, coordenadores pedagógicos, sociedade civil e polícia militar.

O PME de Marília foi elaborado juntamente com a Coordenação do conselho municipal de educação e a sociedade, assim como os municípios de Oriente e Oscar Bressane. Vale ressaltar que em Oscar Bressane (2015) o PME foi instituído após

encontros quinzenais e audiências públicas conforme mencionado “[...] foi elaborado sob a coordenação do Departamento Municipal de Educação, com participação da sociedade, através de encontros quinzenais e de Audiência Pública de Educação [...]” (OSCAR BRESSANE, 2015, p. 1).

O trecho a seguir afirma o dado mencionado anteriormente ao trazer que o PME de Oriente (2015, p. 2) foi criado a partir da “[...] Coordenação da Secretaria Municipal de Educação, com participação da sociedade através da Comissão de Elaboração do Plano de Educação em conformidade com o Plano Nacional de Educação e demais legislações educacionais”.

No PME de Marília é destacado, a esse respeito que o mesmo “[...] reflete os anseios dos profissionais da educação e da sociedade civil, que participaram democraticamente da construção e elaboração, priorizando objetivos e metas para educação municipal nos próximos dez anos” (MARÍLIA, 2015, p. 221).

Já o PME de Vera Cruz contou, em sua elaboração, o poder executivo (contabilidade), o departamento jurídico, a diretoria municipal da educação, a sociedade civil organizada, acessoria técnico-pedagógica, gestores escolares municipais e estaduais, professores, pais de alunos, conselho municipal da educação, conselho do FUNDEB, conselho de alimentação escolar, conselho tutelar, alunos; e, acrescenta que

A elaboração do Plano Municipal de Educação para vigência no período 2015 a 2024 representa um marco na história da cidade de Vera Cruz e contém as metas e ações em prol da educação de qualidade para todos. A partir deste documento referencial, a dispor de mecanismos democráticos para nortear e consolidar políticas públicas e de gestão da educação a fim de suprir as demandas existentes na comunidade veracruzense (VERA CRUZ, 2015, p. 6) .

Para a criação do PME em Lupércio (2015, p. 15) foi “[...] indispensável estudos e análises das legislações referentes aos planos, inclusive o projeto de lei do PNE, também participações em capacitações, seminários e palestras [...]”.

Os demais municípios não mencionados, a saber: Gália, Ocaçu e Pompeia; não definem claramente como foi realizada a elaboração dos PMEs.

Neto, Castro e Garcia (2016, p. 54) afirmam que

Os planos municipais de educação possibilitam uma reflexão a longo, médio e curto prazo de uma determinada realidade, o estabelecimento de metas, estratégias e ações que os municípios devem alcançar tendo em vista a melhoria da Educação Básica. Com o Plano Municipal de Educação, pode-se dizer que, efetivamente, o município vai estruturar uma política pública para a área da educação. Esses planos servirão, teoricamente, para orientar os municípios na definição de metas próprias, definição de ações, de responsabilidades (do poder público e comunidade em geral) e dos recursos que devem ser aplicados para que se alcance uma educação democrática, igualitária e de qualidade, assegurando, assim, um direito básico de cidadania.

Por esse motivo a importância de sua elaboração ser de forma colaborativa entre vários setores da educação. Cabe considerar que esse documento não pode estar em discordância com o PNE e o PEE.

A seguir, a tabela 1 demonstra a quantidade de escolas, por níveis de educação, em cada município de acordo com os planos, considerar como nada consta (NC) como não relatado tal informação no PME:

Tabela 2. Distribuições das escolas por níveis de ensino

NÍVEL ESCOLAR, MUNICÍPIOS E QUANTIDADE DE ESCOLAS	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL CICLO I	ENSINO FUNDAMENTAL CICLO II	ENSINO MÉDIO	ENSINO SUPERIOR
Álvaro de Carvalho	2	1	1	1	NC
Alvinlândia	2	1	1	1	NC
Echaporã	2	1	1	1	1
Fernão	1	1	1	1	1
Gália	2	1	1	1	1
Garça	22	12	9	10	3
Júlio Mesquita	1	1	1	1	0
Lupércio	2	2	2	1	NC
Marília	51	46	40	30	15
Ocaçu	1	2	1	1	NC
Oriente	2	1	1	1	NC
Oscar Bressane	1	1	1	1	NC
Pompéia	3	3	2	1	2
Vera Cruz	3	2	2	2	0

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com Werle e Barcellos (2008), o PME é uma política capaz de definir metas e estratégias referentes à educação do município durante dez anos, sendo um documento fundamental para o estabelecimento de concepções educacionais no município.

Nessa direção, é possível observar uma preocupação maior nos planos em relação à educação infantil, embora tenha passado a integrar a Educação Básica com a aprovação da LDB (BRASIL, 1996).

Segundo o PME de Marília (MARÍLIA, 2015, p. 51) “o ensino ministrado na rede municipal de educação infantil tem tido o reconhecimento nas etapas posteriores, pois as crianças atingem níveis satisfatórios de desenvolvimento”.

Esse aspecto também é destacado no PME de Álvaro de Carvalho ao discorrer sobre a importância dessa etapa no desenvolvimento, pois

[...] a inteligência se forma a partir do nascimento e se há "janelas de oportunidade" na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano (ÁLVARO DE CARVALHO, 2015, p. 36).

Colaborando com essa compreensão, Echaporã (2015, p., 52) traz que "as primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa e, quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, cooperação, solidariedade e responsabilidade".

A Educação Infantil tornou-se obrigatória somente em 2009, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009b), e 2016 foi o prazo estipulado para os estados e municípios se adequarem a essa nova determinação educacional. Isso pode ser uma das razões que justificariam a urgência em atender as expectativas previstas para esse nível de escolarização.

No que diz respeito à EE, é importante destacar que os municípios têm convênios com algumas instituições que são descritas como a APAE, a exemplo dos municípios de Garça, Júlio Mesquita e Marília, que também oferece o Espaço Potencial (Associação de pais e amigos da criança e jovens autista).

A prefeitura de Garça (2015, p. 47) disponibiliza para a APAE os seguintes funcionários: "[...] professores, interprete de libras, funcionários [...], coordenador pedagógico, terapeuta ocupacional, nutricionista, motorista, transporte, materiais diversos, gêneros alimentícios, material de limpeza, veículos e transporte, estagiários remunerados". Destacando o papel da gestão no processo educativo, Garça aponta que "A supervisora da Educação Especial juntamente com a coordenação da APAE realizam semanalmente os HTPs junto aos professores que lá atuam, orientando o trabalho voltado ao currículo funcional" (GARÇA, 2015, p. 47).

Por sua vez, a APAE de Júlio Mesquita (2015, p. 116) atende “[...] aproximadamente 50 alunos com necessidades especiais, envolvendo os municípios de Júlio Mesquita, Guaimbê e Álvaro de Carvalho”.

Marília (2015, p. 99) afirma em seu PME que os convênios entre as instituições especializadas e a secretaria de educação ofertam o AEE para “[...] os alunos que necessitem de apoio intensivo, permanente, pervasivo, por intermédio das escolas especiais autorizadas nos espaços das instituições”.

As parcerias realizadas pelos municípios com outras áreas reforçam a ideia de promover o trabalho colaborativo e procurar soluções para as dificuldades enfrentadas pelos municípios em oferecer a todos uma educação de qualidade. O trabalho colaborativo é destacado no PME de Marília (2015, p. 102), “[...] uma proposta colaborativa que envolverá profissionais da saúde e da educação comprometidos com a inclusão escolar promovendo a equidade de ensino e aprendizagem”.

A Política Nacional de EE (BRASIL, 2008, p. 11), orienta sobre a EE direcionar suas ações para atender as especificidades dos alunos PAEE “[...] no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas”.

Corroborando com essa ideia, uma das estratégias da meta 4, do PNE (2014a, p. 56), é de

estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos(as) professores da educação básica com os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

Dessa forma, o trabalho colaborativo, entre diversas áreas de conhecimento, contribuem para a educação inclusiva se efetivar.

Metas do plano municipal de educação e a educação inclusiva - a meta 4

De acordo com os planos, os municípios têm garantido o acesso para os alunos PAEE na rede regular de ensino, porém não são todos que oferecem SEE, mas fazem o possível para que seu alunado, que necessita desse apoio tenha atendimento.

Nessa direção, uma das formas mais ressaltadas de medidas em prol da garantia de condições para tal atendimento diz respeito à garantia de transporte aos alunos para os municípios vizinhos que contam com escolas com classes de recursos multifuncionais para oferta do atendimento educacional especializado.

Em Lupércio (2015), por exemplo, não há AEE, para o PAEE, no âmbito municipal. Os alunos são transportados à Marília para esse atendimento. Desde o ano de 2010 o município recebe os alunos PAEE no ensino regular, “[...] inclusos em salas de aulas com apoio de estagiários aos professores titular de classe. No contra turno é garantido a esses alunos o transporte para atendimento especializado na cidade de Marília” (LUPÉRCIO, 2015, p. 65).

Em contrapartida, no rol de municípios cujos PME foram considerados para análise, há os que não esclarecem sobre condições de garantia de oferta desses serviços e atendimento, a exemplo de Ocaúçu que não descreve sobre a EE, apenas afirma que há uma sala de recursos para deficiente intelectual, no âmbito estadual. Assim como Fernão (2015, p. 40), que também não esclarece sobre o assunto, a não ser as metas já estabelecidas pelo PNE, no que diz respeito à EE, conforme segue: “garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do

ensino regular sob alegação de deficiência e promovida à articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado”.

Júlio Mesquita (2015) garante que faz o possível para a garantia de acesso dos alunos PAEE no ensino regular, mas quando necessário esses alunos são atendidos na APAE do município, que também recebe alunos dos municípios de Álvaro de Carvalho (2015) e Guaimbê conforme foi mencionado anteriormente.

Por sua vez, Oscar Bressane (2015, p. 61) esclarece que o município conta com uma sala de recurso multifuncional de acordo com o excerto “sala multifuncional já atendida em espaço adaptado (provisório). Temos uma professora especialista, que atende à demanda local”.

O município de Marília (2015) conta com serviços tanto no âmbito municipal, quanto no estadual, em relação a educação especial, além de convênios com instituições. Os serviços oferecidos por esses municípios, de acordo com o que consta em seu PME, são: salas de recurso para alunos com deficiência física, visual, auditiva e intelectual e alunos com transtornos do espectro do autismo (esclarece que nem sempre o atendimento ocorre na mesma escola em que o aluno estuda). Também é oferecida a classe regida por professor especializado que, segundo Marília (2015), é destinada para os alunos que necessitam de apoio permanente/pervasivo devido a severa deficiência intelectual ou múltipla

Nesse município, há, ainda, atendimento itinerante, em que o professor especialista se desloca para a escola em que o aluno estuda para realização do AEE, esse tipo de serviço “[...] é oferecido quando não há espaço físico adequado para abertura de uma sala de recursos” (MARÍLIA, 2015, p. 98). O professor interlocutor, tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) que acompanha o aluno em sala de aula também figura no PME, como parte dos

serviços oferecidos na área de EE, pois é destacado no PME, a esse respeito, que tal profissional acompanha “[...] o aluno durante todas as aulas e outras atividades curriculares” (MARÍLIA, 2015, p. 98). Semelhantemente, a classe hospitalar é mencionada, direcionada a alunos impossibilitados de frequentar a sala regular por motivos de saúde bem como “[...] internação hospitalar ou atendimento ambulatorial [...]” os serviços de cuidadores, que acompanham os alunos que necessitem de ajuda de higiene básica durante o período de aula. Sobre o cuidador, é mencionado no PME que tais profissionais são para os alunos “[...] que necessitam de suporte para realizar atividades como alimentação, higiene e locomoção” (MARÍLIA, 2015, p. 98.).

Outro serviço que merece destaque na cidade de Marília é o centro-escola municipal de AEE (CEMAEE) que tem por objetivo, segundo Marília (2015, p. 102) “[...] proporcionar recursos e serviços educacionais e clínicos, organizados institucionalmente para apoiar, complementar o ensino regular [...]”. Conforme proposto no PME de Marília (2015), a equipe multidisciplinar que compõe o CEMAEE compreende os responsáveis pela organização da educação especial no município.

Por sua vez, o município de Garça conta com os seguintes serviços: classes de apoio pedagógico especializado (CAPEs) com professor especialista que atende os alunos da educação infantil e ensino fundamental, além de oferecer transporte, caso o aluno se encontre matriculado em outra escola; classes hospitalares, nos âmbitos do município e do estado. Há parceria com a APAE, que é *lócus* da escola de EE do município e atende os alunos que precisam de apoio permanente, por meio do trabalho com currículo funcional. É prevista a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Saúde, a APAE e a Escola Agrícola, através de um projeto de equoterapia, que consiste em contemplar “[...] os

alunos da APAE e alunos com deficiência da Rede Municipal de Ensino” (GARÇA, 2015, p. 47).

Nesse aspecto também é destacado a importância do trabalho colaborativo, uma vez que a secretaria municipal de educação de Garça disponibiliza

[...] professores especialistas em Educação Especial (dois), fonoaudióloga (uma), estagiários remunerados (dois) e a supervisora de Educação Especial para auxiliar. A Secretaria Municipal de Saúde também atendeu a solicitação da Educação e cedeu uma fisioterapeuta. Desta forma o atendimento da equoterapia foi ampliado e muito mais alunos passaram a desfrutar deste atendimento de ponta que muito os ajuda e que tem recebido elogios das famílias e escolas já que os resultados alcançados são muito positivos (GARÇA, 2015, p. 47).

No ensino regular, esse município conta com estagiários remunerados de pedagogia, para acompanhamento do aluno que, comprovada a necessidade, precise de ajuda para as necessidades básicas de higiene e acesso.

Outro município que esclareceu a situação da EE no PME foi Gália, que conta com a sala de recursos e, no ensino regular, ao aluno PAEE que precise de um acompanhante é oferecido estagiário dos cursos de pedagogia ou psicologia para o auxiliar em suas atividades (GÁLIA, 2015).

No que diz respeito a gestão democrática, o PME de Lupércio (2015, p. 68) discorre sobre a importância dada à mesma, pois

Não se trata apenas de uma concepção de sociedade que prima pela democracia como princípio fundamental, mas do entendimento de que a democratização da gestão é condição estruturante para a qualidade e efetividade da educação, na medida em que possibilita que a escola crie vínculos com a comunidade onde está inserida, pautando seu currículo na realidade local – conferindo sentido a proposta pedagógica– e envolva os diferentes agentes em uma proposta de corresponsabilidade pela aprendizagem e desenvolvimentos dos estudantes.

Em relação às políticas públicas, os municípios se pautam na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996), o que explica a utilização de

termos extintos na atual legislação, tais como: portadores de deficiência; e alunos com necessidades educacionais especiais para se referir ao público-alvo dessa modalidade de ensino, a exemplo do que pode ser constatado no PME de Álvaro de Carvalho (2015, p. 65), quando relatado que “[...] Os alunos com necessidades educacionais especiais atendidos na rede de ensino regular são assistidos por um professor auxiliar, mediante comprovação de laudo médico”.

Pompéia (2015, p. 156) também utiliza o termo necessidades especiais, conforme exemplificado no excerto “Nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Município, os alunos com necessidades especiais estão matriculados em salas regulares e não há uma sala de AEE para esse público”

Por sua vez, Lupércio (2015, p. 65) discorre sobre não possuir sala de recursos, “[...] mas garante aos alunos com necessidades especiais atendimento específico com psicóloga, psicopedagoga e encaminhamentos para instituições especializadas, inclusive na área da saúde”.

A formação do professor colaborador para atuação na perspectiva inclusiva

Duas das metas do PNE, especificamente as metas 15 e 16, dizem respeito a ter todos os professores com licenciatura na sua área de atuação e ao menos 50% do quadro de discentes do ensino superior com pós-graduação ao término da validade do plano (até o ano de 2025). Essa meta, ao ser instituída, levou em consideração o fato de alguns professores serem formados pelo magistério e/ou normal superior e, portanto, não possuírem o título em licenciatura.

Todos os municípios garantem incentivar a formação do seu corpo docente, tanto no que diz respeito à graduação aqueles que ainda não os tem, quanto no

âmbito da pós-graduação e formação continuada durante os horários de trabalhos pedagógicos.

Segundo Álvaro de Carvalho, (2015, p. 69) a qualidade de ensino só será “[...] alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino”.

O curso de pedagogia não abrange tudo que um professor deveria saber e/ou dominar, mas também, em um curso apenas não caberia tamanha diversidade de complementos, nesse caso existe as pós-graduações (*stricto sensu* e/ou *lato sensu*), que permite ao profissional se aprofundar na área de interesse (ALMEIDA, LIMA, 2012).

Alvinlândia (2015, p. 38) garante que seus professores “[...] têm respaldo legal no Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, onde está prevista a progressão funcional via acadêmica e não acadêmica e participam de cursos de formação continuada frequentemente”.

Por sua vez, Lupércio (2015, p. 70) destaca que “A diretoria de ensino tem uma grande preocupação com a formação inicial e continuada dos profissionais da rede, incentivando e conscientizando sobre a importância da educação para a transformação do país”.

Sob essa compreensão, o curso de licenciatura seria geral para formar o docente e depois ele se especializaria, na pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Entretanto, Giroto e Milanez (2014), chamam a atenção para outros fatores que interferem na formação continuada, tais como: falta de tempo, quer sejam oferecidos presencialmente ou a distância, uma vez que a maioria dobra turno para compensar o salário, dada a precarização das condições de trabalho e salariais que perpassam

a atuação do professor; falta de recursos financeiros, pois no Brasil há a cultura de cursos de formação continuada, como os de especialização, em sua maioria, pagos, cujas mensalidades não são condizentes com as condições salariais da grande maioria de professores; entre outros.

Nessa perspectiva, destaca-se, por um lado, a formação do professor para atuar na educação básica que, mesmo com as diversas mudanças sofridas em suas grades, continua defasada e não corresponde a todos os campos em que a profissão perpassa, além de não os preparar para a educação inclusiva e o trabalho em equipe que o atual contexto educacional pressupõe. Acerca dessas questões, Poker e Mello (2016, p 621), destacam que

nas Diretrizes do Curso de Pedagogia, não é apresentada qualquer discussão a respeito da importância do trabalho colaborativo, no contexto escolar, entre professores do ensino regular e o professor do atendimento educacional especializado. No documento não são abordadas as práticas de ensino cooperativo e articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, imprescindível para se desenvolver um ensino fundamentado na perspectiva educacional inclusiva.

Em corroboração ao aspecto do trabalho colaborativo, Poker et al (2015, p. 69), destaca que

A compreensão acerca dessa responsabilidade coletiva se constitui como pilar fundamental para uma apropriada reflexão [...] sobre os papéis desempenhados pelo professor especialista no processo de escolarização formal dos alunos para as quais se encontra direcionado o AEE, assim como do professor do ensino regular, dos gestores da escola, do sistema educacional e da própria sociedade na qual esse sistema educacional é concebido.

De outro lado há as instituições escolares que não se modificam, tanto em sua infraestrutura quanto em seus aspectos metodológicos. De acordo com Glat (2007, p. 24):

[...] embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modificam para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os

alunos, deixando aos profissionais e professores do serviço de apoio especializado, a responsabilidade pela resposta educativa a ser dada àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

Essa questão fica claro no PME de Echaporã, uma vez que o PME desse município ressalta que a EMEI está preparada para o acesso físico dos alunos com deficiência, porém seu currículo e professores e gestores ainda não está funcionando de forma satisfatória para o município, de acordo com o seguinte excerto

A EMEI Professora Maria Aparecida Milani Bedusque, já possui infraestrutura adequada para atender tais alunos no que diz respeito à acessibilidade, devendo, portanto manter e realizar reparos quando necessário. Quanto aos currículos, capacitação para os docentes e funcionários, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender suas necessidades, estes devem ser ampliados ao longo dos dez anos (ECHAPORÃ, 2015, p. 71).

Para aprofundar essa ideia é importante considerar, ainda a dimensão individual das ações dos seres humanos, pois para que ocorra mudança é necessário também algumas mudanças atitudinais que implicam mudança de concepção e/ou resignificação de conceitos. Nesse sentido, o professor tem um papel estratégico, ainda que a escola tenha uma equipe constituída por diversos profissionais..

Segundo Perrenoud (2001), para que haja sucesso no campo da educação, é preciso vencer alguns lutos para superar e enterrar as filosofias prontas, assim como é necessário não culpabilizar ninguém pelo fracasso escolar, uma vez que estamos todos envolvidos e, nesse caso, deve ser considerada a responsabilização de todos para o êxito do processo de escolarização da diversidade de alunos; preparar uma aula tendo em vista qual o público será considerado; trabalhar com a classe real, não ideal, no sentido de aceitar o aluno em relação a suas singularidades, trabalhar para ele; sempre mudar suas práticas, pois os alunos não permanecem os mesmos com o passar dos anos, isso implica considerar justamente os modos singulares de

apropriação de conhecimentos dos alunos, flexibilizando as metodologias, em vez de propor adaptação dos mesmos a padrões tipificados como normais; e ter certeza que tudo está sempre em mudança. O professor, então, não pode utilizar uma didática única e tomá-la como absoluta. O trabalho em equipe e a parceria com os demais colegas, bem como a divisão de responsabilidades são imprescindíveis para a atuação docente na perspectiva da educação inclusiva.

Vaillant (2012, p. 176) menciona que os professores que obtêm sucesso na aprendizagem com seus alunos são os que assumem um compromisso. Sabem o que irão ensinar, avaliar e gerir em relação à aprendizagem de seus alunos. E um professor reflexivo e participativo na comunidade, uma vez que

[...] a formação específica são importantes para o adequado atendimento, no entanto, os especialistas acreditam que esses fatores não são os únicos. Pensar a verdadeira inclusão significa garantir o desenvolvimento da criança e o seu direito à aprendizagem. (POMPÉIA, p. 156).

Alves (2007) afirma que os professores precisam entender a realidade; conhecer as diversas teorias que subsidiam suas práticas pedagógicas; serem abertos à diversidade. Assim, é importante valorizar o professor, não só em questão salarial, mas como profissional, pois ele é peça fundamental da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender que mudanças ocorrem com vistas a melhorar e garantir direitos iguais a todos, nos leva a refletir o quanto ainda há a ser modificado.

Nessa perspectiva é fundamental conhecer e compreender as mudanças ocorridas no Brasil, principalmente no que se refere às políticas públicas e à gestão escolar, uma vez que as práticas, inseridas nesse contexto educacional, devem levar em conta as particularidades da escola e dos alunos de determinada comunidade escolar para que o ensino e aprendizagem se concretize de forma eficaz.

Percebe-se que a história da Educação Especial, ao longo dos anos, desde a antiguidade até o atual contexto de inclusão, é marcada por segregação e exclusão e que, embora houveram mudanças significativas, o ideal ainda está distante de ser alcançado.

As políticas públicas estabelecem diretrizes para sanar problemas sociais nas mais diversas áreas, como educação, saúde, assistência social, habitação, lazer, entre outras, porém a criação de políticas não resolve, por si só, os problemas existentes, mas garantem aos gestores, das mais variadas frentes, promover ações respaldados em bases legais para sua concretização.

Entretanto, por mais democrática que a ideia das políticas públicas alinha-se às necessidades da sociedade, também representam interesses políticos que, por vezes, acabam por gerar exclusão de outros grupos e/ou então não vão, de fato, a tais necessidades.

Assim, cabe aos gestores municipais buscar soluções para que a organização do sistema educacional municipal, no qual estão inseridos os serviços de apoio especializado, da área de Educação Especial, se alinhem, o mais próximo possível com os princípios da gestão democrática participativa, pois somente com a

participação coletiva, dos mais variados segmentos sociais, na elaboração dos documentos sobre tal organização será possível conhecer as necessidades e realidade da comunidade, para que a execução do que foi estabelecido em conjunto atenda satisfatoriamente ao grupo social, bem como a operacionalização dos objetivos e metas a serem alcançadas e materializadas nas escolas. Fato que justifica a realização de pesquisas futuras envolvendo também os gestores e seus dizeres sobre a temática abordada e a ampliação dessa discussão para além da própria área de Educação Especial.

Em relação aos PMEs, no que diz respeito a organização do sistema educacional municipal, cada PME apresenta o diagnóstico educacional de maneira singular, sendo muitas vezes difícil para o leitor reunir informações sobre o mesmo.

Nota-se, nos planos, a escassez de informações para respaldar as escolas na construção de seus projetos político-pedagógico, desde as nomenclaturas utilizadas em desacordo com a legislação, a exemplo de “portador” de deficiência, passando pelas concepções de educação, educação inclusiva e Educação Especial, até as formas de organização e acompanhamento dos serviços dessa área, particularmente. Percebe-se também a mesma redação nos planos, sem a devida referência à autoria do que está escrito, ou seja, às condições de produção dos discursos contidos no PME, situadas em relação aos aspectos sócio históricos, político ideológicos e econômicos que marcam tais discursos, no que diz respeito aos âmbitos municipal, estadual e federal.

Por sua vez, acerca da meta 4, percebe-se o interesse dos municípios em se adaptarem à nova legislação e garantirem direito a ingresso, permanência e participação dos alunos PAEE na sala regular.

Sobre a formação de professores, os municípios reconhecem a importância desse profissional e buscam incentivar sua formação para refletir na educação municipal.

Por fim, para que seja alcançado sucesso na educação e que essa concretize faça sua verdadeira função, qual seja, de garantir ensino gratuito e de qualidade a todos, mudanças são necessárias em todos os âmbitos e com o envolvimento coletivo, pois é fundamental que a família e a comunidade participem desse processo, uma vez que a escola , na perspectiva da educação inclusiva e independentemente da modalidade de ensino ou etapa de escolarização, deve estar preparada para a diversidade de alunos e suas singularidades .

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M.F.B. A construção do projeto político-pedagógico e a formação permanente dos professores: possibilidades e desafios. In: VEIGA, I.P. A. (ORG) Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2007, p. 153-173.
- AGUIAR, W. M. J. (Org.). *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica* – relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015 .
- ALMEIDA, M. B.; LIMA, M. G. Formação inicial de professores e o curso de Pedagogia: reflexões sobre a formação matemática. *Ciênc. educ. (Bauru)*, Bauru, v.18, n. 2, p. 451-468, 2012 .
- ÁLVARO DE CARVALHO. *Plano municipal de educação*. 2015. Disponível em: <http://www.alvarodecarvalho.sp.gov.br/edital/PME.pdf>. Acesso em 24 nov 2016.
- ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo , v. 33, n. 2, p. 263-280, 2007.
- ALVINLÂNDIA. *Plano municipal de educação*. 2015. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=SP&tipoinfo=1. Acesso em 24 nov 2016.
- ARANHA, M. S. F. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola : necessidades educacionais especiais dos alunos Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.*

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch, *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERCOVICI, G. *Constituição e política: uma relação difícil*. *Lua Nova*, São Paulo, n.61, 2004.

BORGES, G. F. M., ARAÚJO, C. A., PEREIRA D. Políticas públicas e políticas educacionais: primeiras aproximações. *Revista Encontro de Pesquisa em Educação*, Uberaba, v. 1, n.1, p. 62-75, 2013.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

Acesso em 13 ago. 2016.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 22 abr. 2016.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 13 out 2015.

_____. *Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação Inclusiva*. 2008. Disponível em:

http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em 13 out 2015.

_____. *Resolução nº 4*, de 2 de outubro de 2009. 2009a. Disponível em:

http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf. Acesso em 16 out 2015.

_____. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009b.

_____. *Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010*. 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294

-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 16 out 2015.

_____. *Decreto 7.611. 2011*. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em 15 out 2015.

_____. *Nota Técnica Nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE*. 2013. Disponível em:

<http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em 15 out 2015.

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 30 jul 2016.

_____. *O Plano Municipal de Educação: Caderno de Orientações*. MEC, 2014b.

_____. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 21 out 2015.

CAMPOS, G. D. *La Educación Prohibida*. 2012. Duração: 145 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>. Acesso em 19 set 2015.

CANTET, L. *Entre les Murs*. Paris, 2008, 120 minutos.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva com os Pingos nos Is*. Porto Alegre: Mediação, 11 ed, 2016.

DELORS, J. *Educação, um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 1998.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *R. bras. Est. pedag., Brasília*, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946. 2007.

ECHAPORÃ. *Plano municipal de educação*. 2015. Disponível em:
http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=SP&tipoinfo=1. Acesso em 24 nov. 2016.

FERNÃO. *Plano municipal de educação*. 2015. Disponível em:
http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=SP&tipoinfo=1. Acesso em 24 nov. 2016.

GÁLIA. *Plano municipal de educação*. 2015. Disponível em:
http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=SP&tipoinfo=1. Acesso em 24 nov. 2016.

GARÇA. *Plano municipal de educação*. 2015. Disponível em:
http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=SP&tipoinfo=1. Acesso em 24 nov. 2016.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, Abr. 2004.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social* São Paulo: Atlas, 6 ed., 2008.

GIROTO, C. R. M. et al. *Servicios de apoyo en Educación Especial: una mirada desde diferentes realidades*. Alcalá de Henares, Espanha: Servicio de Publicaciones de la UAH, 2014.

GLAT, Rosana. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escola*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. *Estudos Avançados*, v. 7, n. 18, p. 65-137, 1993.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. *Política pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

JÚLIO MESQUITA. *Plano municipal de educação*. 2015. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=SP&tipoinfo=1. Acesso em 24 nov. 2016.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Curitiba: UFPR, *Educar em Revista*, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

_____.; et al. *Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

LIBANEO, J. C. *Organização e gestão da escola*. Goiânia: Alternativa, 2015.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Organização e administração escolar*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

LÖWY, M. Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez. 19 ed, 1985.

LÜCK, H. et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: Vozes, 8 ed, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, F. M. R. et al. Inclusão de crianças com Síndrome de Down. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 17, n. 4, p. 649-658, 2012.

LUPÉRCIO. *Plano municipal de educação*. 2015. Disponível em:
http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=SP&tipoinfo=1. Acesso em 24
nov. 2016.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar*. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo:
Editora Moderna, 2006.

MARÍLIA. *Plano municipal de educação*. 2015. Disponível em:
http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=SP&tipoinfo=1. Acesso em 24
nov. 2016.

MENDES, E. G. MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão
escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p.
387-405, set./dez. 2006.

_____, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. In: *Revista Educación y
Pedagogía*, v 22, n. 57, 2010

MUNIZ, E. P.; ARRUDA, E. E. Políticas públicas educacionais e os organismos
internacionais: influência na trajetória da educação especial brasileira. *Revista
HISTEDBR On-line*, Campinas, n.28, p.258 –277, 2007.

NASCIMENTO, B. A. B. Formação de professores para a oferta do atendimento
educacional especializado: o ponto de vista do professor especialista. *TCC
(Graduação em Pedagogia)* - UNESP. São Paulo, 2015.

NETO, A. C.; CASTRO, A. M. D. A.; GARCIA, L. T. S. Plano Municipal de Educação:
elaboração, acompanhamento e avaliação no contexto do PAR. *RBPAE* - v. 32, n. 1,
p. 47 – 67, 2016

OCAUÇU. *Plano municipal de educação*. 2015. Disponível em:
http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=SP&tipoinfo=1. Acesso em 24
nov. 2016.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, 2005.

ONU. Declaração universal dos direitos humanos. 1948. Disponível em http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em 10 ago 2016.

ORIENTE. *Plano municipal de educação*. 2015. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=SP&tipoinfo=1. Acesso em 24 nov. 2016.

OSCAR BRESSANE. *Plano municipal de educação*. 2015. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=SP&tipoinfo=1. Acesso em 24 nov. 2016.

PADILHA, A. M. L. Contribuições teórico-metodológicas para o estudo sobre o discurso dos meninos internos em instituição prisional. Campo Grande: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v. 12, n. 24, p. 104-116, 2006.

PARO, V. H. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Ática, 1997.

PERRENOUD, P. A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2 ed, 2001.

POKER, R. B.; OLIVEIRA, A. A. S. Educação Inclusiva e Municipalização: a experiência de Paraguaçu Paulista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília- SP, v. 8, n.2, p. 235-247, 2002.

_____; TENDOLINI, E. A. Implementação da educação inclusiva: análise do projeto político pedagógico das escolas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 05, p. n3 - artigo 10, 2010.

_____. *et al.* Análise de uma proposta de plano de desenvolvimento individual> o ponto de vista do professor especialista. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v.2, n.1, p. 55-72, 2015.

_____; MELLO, A. R. L. Inclusão e formação do professor. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. s1, p. 619–624, 2016.

POMPEIA. *Plano municipal de educação*. 2015. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=SP&tipoinfo=1. Acesso em 24 nov. 2016.

SÃO PAULO. *Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016*. Plano Estadual de Educação. 2016.

SENA, P. A história do PNE e os desafios da nova lei. In: BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

SILVA, A. M. *Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SPINK, M. J. P. Linguagem e produção de sentidos no cotidiano. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. 72 p. ISBN: 978-85-7982-046-5. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/w9q43/pdf/spink-9788579820465.pdf>. Acesso em 23 out. 2015.

SPINK, M. J. P.; GIMENES, M. G. G. Práticas discursivas e produção de sentido: apontamentos metodológicos para a análise de discursos sobre a saúde e a doença. *Saúde soc.*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 149-171, 1994.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 13 ago 2016.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acessado em 23 ago 2015.

VAILLANT, D. Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 35, p. 167-186, jan./abr., 2012.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I.P. A.; FONSECA, M. (ORG) As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola. 8. ed. Campinas: Papirus, 2010, p. 45-66.

VERA CRUZ. *Plano municipal de educação*. 2015. Disponível em http://www.veracruz.sp.gov.br/arquivos/48_plano_municipal_da_educacao_2015_2024_corrigido.pdf. Acesso em 24 nov. 2016.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. *RBPAE*, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2007. Disponível em:

VOLÓSHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

WERLE, F. O. C.; BARCELLOS, J. A. S. Plano Municipal de Educação e a afirmação de princípios para a educação local. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 2008.

APÊNDICE

APÊNDICE A – CONVITE ÀS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS
PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.

(Via e-mail)

Assunto: Pesquisa sobre a Educação Especial no município

Prezado (a), boa tarde!

Sou discente de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, pela Faculdade de Ciências e Letras/UNESP/Araraquara, sob orientação da Prof^a. Dra. Claudia Regina Mosca Giroto.

Gostaríamos de convidá-los a participarem de nossa pesquisa, intitulada “Organização e gerenciamento dos serviços de apoio da educação especial: uma análise de políticas públicas educacionais municipais”, que tem por objetivo verificar como ocorre a organização e o gerenciamento dos serviços de apoio da Educação Especial dos 14 municípios da região.

Solicitamos, também, a especial gentileza de nos fornecer:

- Uma lista das escolas municipais que contam com serviços de apoio da educação especial e quantidades de alunos que frequentam tais serviços; e
- o Plano Municipal de Educação.

Esperamos contar com sua participação, qualquer dúvida, estamos à disposição.

Beatriz Aparecida Barboza do Nascimento
beatrizbnasc@gmail.com
(14) 981 167 911
Pedagoga-FFC/UNESP/Marília
Mestranda-PPGEE/UNESP/Araraquara

Prof^a. Dra. Claudia Regina Mosca Giroto
Docente-DEE/FFC/UNESP/ Marília e
PPGEE/UNESP/Araraquara