



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

VANILDA APARECIDA DE SOUZA

**O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): da autonomia ao
controle no âmbito das Políticas de Educação Especial.**

**Uberlândia
2014**

VANILDA APARECIDA DE SOUZA

**O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS: da autonomia ao controle no
âmbito das Políticas de Educação Especial.**

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para obtenção do título Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Lázara Cristina da Silva

Uberlândia
2014

VANILDA APARECIDA DE SOUZA

**O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS: da autonomia ao controle no
âmbito das Políticas de Educação Especial.**

Orientadora: Profa. Dra. Lázara Cristina Da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Titular: Prof.Dr. Wender Faleiro da Silva
Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão

Titular: Prof. Dra. Mara Rúbia Alves Marques
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Av. João Naves de Ávila, n. 2.121 – *Campus Santa Mônica* – Bloco G – CEP. 38400-092 –
Uberlândia, MG – Brasil – tel./fax: (34) 3239-4212

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S729p Souza, Vanilda Aparecida de, 1979-
2014 O plano de ações articuladas (PAR) : da autonomia ao controle no
âmbito das políticas de educação especial. / Vanilda Aparecida de
Souza. - 2014.
171 f. : il.

Orientadora: Lázara Cristina da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação e Estado - Teses. 3. Educação
especial - Teses. 4. Formação de professores - Teses. I. Silva, Lázara
Cristina da, 1967-. II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

*À Iraci e Itamar, meus pais, exemplos de
uma vida que, com sabedoria, criaram
condições para que seus filhos estudassem e
aprendessem a viver com dignidade.*

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos...

É chegada a hora de agradecer... Foram momentos em que muitas pessoas estiveram presentes de uma forma ou de outra, incentivando-me para que esta pesquisa se tornasse realidade.

Primeiramente quero agradecer a Deus. Sem Ele em minha vida, eu nada seria; a fé é o que me impulsiona em todos os momentos. Obrigada, meu Deus, por ter me dado forças para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos meus pais Iraci e Itamar, a quem sou grata por tudo que sou, pelo amor, pelos conselhos e por me incentivar a sempre seguir em frente. Amo vocês!

Aos meus irmãos, Ailton, Adeilton, Vilma e Vanuza, por serem tão amigos e grandes incentivadores nessa empreitada em minha vida. Em especial a você Vilma, que me incentivou a retornar aos estudos no Mestrado em Educação, por meio de nossas conversas e estudos que me fizeram reconhecer a importância de sempre seguir em frente e acreditar em nossos sonhos... Obrigada mana!

Aos meus amigos do Mestrado, pelos momentos ricos de discussões que tivemos nessa caminhada, o que muito me incentivou a prosseguir. Em especial à Lorena Carvalho e à Luíza Vitória, obrigada pelo carinho e força de sempre, meninas!

Aos meus amigos fora do Mestrado, que distraíram meus momentos mais tensos e fizeram com que essa caminhada seguisse cheia de momentos alegres e conversas intermináveis sobre assuntos diversos que me faziam pensar em outras coisas que não o meu trabalho, apenas.

À Universidade Federal de Uberlândia, que me proporcionou a oportunidade de realização de um grande objetivo em minha vida...

À professora e orientadora Lázara Cristina Silva, pela orientação firme e com notável consistência teórica na área investigada. Nossas sessões de orientação, as revisões do texto feitas de forma cuidadosa e as interlocuções nessa caminhada foram

imprescindíveis para a concretização desta pesquisa. Sua trajetória profissional, marcada pela ética e compromisso social, é notável na área da Educação Especial.

Ao secretário do programa de Pós-graduação, James, pelas informações e pelo carinho de sempre...

Aos professores da banca examinadora, pelas contribuições e sugestões para a melhoria deste trabalho.

Aos participantes deste estudo, pela atenção despendida em todos os momentos da pesquisa, compartilhando comigo suas experiências, aflições e sonhos.

Eis aqui mais um sonho realizado com muita força, foco e fé!

Vanilda Souza

“Seja a mudança que você deseja ver no mundo... O ideal custa uma vida, mas vale a eternidade”

Mahatma Gandhi

RESUMO

A presente pesquisa propõe a investigação das ações do Plano de Ações Articuladas (PAR) destinadas à educação inclusiva e especial. Assim, tem como objetivo identificar e analisar as ações do PAR voltadas para a educação especial na perspectiva inclusiva e destinadas à formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, no município de Uberlândia-MG, no período de 2008-2013. A pesquisa tomou como universo de investigação o município de Uberlândia-MG, abrangendo a Secretaria Municipal de Educação e uma escola municipal. Em relação aos procedimentos metodológicos, elegemos: a) pesquisa documental com o objetivo de analisar os documentos oficiais nacionais e da Secretaria de Municipal de Educação, buscando informações no PAR sobre as ações municipais destinadas à formação de professores para atuar na Educação Especial; b) análise de conteúdo para a análise dos dados colhidos por meio da entrevista semiestruturada. Os resultados alcançados nesse estudo apontam que: a) o PAR apresenta-se como uma ferramenta de planejamento que trouxe para a gestão educacional da SME a experiência de diagnosticar a realidade da educação municipal, a partir de dimensões, áreas e indicadores que de forma minuciosa expõe os avanços e as dificuldades presentes na estrutura escolar; b) por meio dos termos de cooperação entre a União e o município, essa política trouxe um processo de co-responsabilização entre os entes federados, contando com apoio técnico e financeiro do governo federal em algumas ações e em outras ações, o município assume a execução sozinho; c) muitas ações previstas no PAR que têm como único responsável o município podem não serem executadas por falta de recursos financeiros; d) o PAR tem como foco ações destinadas à formação continuada de professores que atuam no AEE, excluindo desse foco os demais professores que atuam nas escolas que atendem alunos público-alvo da Educação Especial ; e) muitas demandas da escola investigada não foram contempladas nas ações do PAR, levantando-se o questionamento acerca da coerência das ações previstas no PAR do município e a reais necessidades vivenciadas na escola e sentidas por seus profissionais; f) o PAR, de acordo com a percepção dos profissionais da escola investigada, não conseguiu romper com a tradição de muitas políticas educacionais propostas por órgãos centrais que não consideram os diferentes sujeitos envolvidos, como é o caso dos professores, colocando-os na posição de meros executores de ações e decisões políticas desconhecidas por eles.

Palavras-chaves: Plano de Ações Articuladas; Políticas educacionais; Educação Especial; Formação de professores.

ABSTRACT

This research proposes to investigate the actions of the Joint Action Plan (RAP) designed for inclusive and special education, the focus of this research. Thus aims to identify and analyze the actions of the Joint Action Plan aimed at special education in inclusive and intended for continuing teacher training perspective to act in the processes of schooling for people with disabilities, pervasive developmental disorders and high ability / gifted both in the regular classroom as the Educational Service Specializing in Uberlândia-MG, in the period 2008-2013. The research took as the research universe of Uberlândia-MG, covering Municipal Education and a public school. Regarding the methodological procedures, elect: a) documentary aimed to examine the national and the Department of Municipal Education official documents research, seeking information on Joint Action Plan on municipal actions aimed at training teachers to work in Special Education; b) content analysis to analyze the data collected through semi-structured interviews. The results obtained in this study indicate that: a) the PAR is presented as a planning tool that brought the educational management of SME experience to diagnose the reality of municipal education, from dimensions, areas and indicators in detail exposes the advances and shortcomings present in the school structure; b) by the terms of cooperation between the Union and the municipality, this policy brought a process of co-responsibility between federal agencies, with technical and financial support from the federal government in some actions and other actions, the council takes running alone; c) many actions planned in PAR as their sole responsibility the council can not be executed due to lack of financial resources; d) the PAR focuses on actions to continuing education of teachers who work in the ESA, this focus excluding other teachers who work in schools serving the target audience of the Special Education students; e) many demands of the school investigated were not included in the actions of PAR, raising the questioning about the coherence of actions foreseen in the PAR and the municipality experienced real needs in school and felt by its professionals; f) the PAR, according to the perceptions of school personnel investigated, failed to break with the tradition of many educational policies proposed by central agencies that do not consider the different subjects involved, as is the case of teachers, putting them in position mere executors of policy decisions and actions unknown to them.

Keywords: Joint Action Plan; Educational policies; Special Education; Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AHS	Altas Habilidades e Superdotação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CE	Conselho Escolar
CF	Constituição Federal
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e valorização dos profissionais da educação
	FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDE	Indicadores Demográficos e Educacionais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
NADH	Núcleo de Atendimento as Diferenças Humanas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAC	Programa de Aceleração para o crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECRIE	Secretaria de Inclusão Educacional
SEESP	Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
SEEA	Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo EJA
SME	Educação de Jovens e Adultos
SIMEC	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação
TGD	Salas de Recursos Multifuncionais
UAB	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UNESCO	Universidade Aberta do Brasil
	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização para levantamento de dados	27
Quadro 2 – Etapas para análise de conteúdos	31
Quadro 3 – Documentos referências para a construção do PAR	65
Quadro 4 – “Questões Pontuais” como parte integrante do diagnóstico da situação educacional local	66
Quadro 5 – PAR 2011-2014 - Dimensões e Áreas.....	69
Quadro 6 – Descrição dos Critérios para pontuação dos indicadores do PAR	71
Quadro 7 – Equipe Técnica Local do PAR no ano de 2007.....	108
Quadro 8 – Equipe Técnica Local do PAR no ano de 2009	110
Quadro 9 – Pontuação das dimensões do PAR do município de Uberlândia-MG.....	114
Quadro 10 – Indicadores com pontuação 4: PAR de Uberlândia 2007-2010	114
Quadro 11 – Demonstrativo das Ações da Gestão Escolar no Município de Uberlândia PAR 2007-2010	117
Quadro 12 – PAR 2011-2014 - Dimensão 2 - Área 3 - Indicador 1.....	124
Quadro 13 – Pontuação Dimensão 2 - Área 3 - Indicador 1 - PAR 2007 e PAR 2011	124
Quadro 14 – Ações PAR de 2007 e 2011 para a Dimensão 2/Área 3 e Indicador 1	126
Quadro 15 – Profissionais que atuam no AEE na escola investigada	133
Quadro 16 – Perfil dos entrevistados na Pesquisa.....	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas da Educação Especial por etapa Brasil - 2007-2012.....52

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Distribuição das matrículas de Educação Especial na Rede Pública 2012	51
GRÁFICO 2 - Preparação profissional dos profissionais do AEE na escola pesquisada	141
GRÁFICO 3 Preparação profissional dos profissionais da sala comum para escolarização de alunos do AEE na escola pesquisada.....	143
GRÁFICO 4 - Conhecimento das ações do PAR.....	149
GRÁFICO 5 - Conhecimento das ações da SME para acompanhamento do PAR.....	150

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Processo de Construção do PAR nos municípios 72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I - POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL: DESAFIOS NO CONTEXTO DO ESTADO CAPITALISTA	34
1.1. O processo de redefinição do papel do Estado capitalista	35
1.2. As atuais políticas educacionais voltadas para a Educação Especial e Inclusiva.....	40
1.3. O Atendimento Educacional Especializado.....	49
CAPÍTULO II - O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS COMO DISPOSITIVO LEGAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS MUNICÍPIOS	55
2.1. Plano de Desenvolvimento da Educação: programas e ações	55
2.2. O Plano de Ações Articuladas	62
2.3. O regime de colaboração entre a união e os entes federados.....	73
CAPÍTULO III - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS PROFESSORES E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	79
3.1. Educação Inclusiva: pressupostos e princípios	79
3.2. Formação de professores em educação especial para atuação na sala de aula regular e no atendimento educacional especializado	82
CAPÍTULO IV - O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E OS DESDOBRAMENTOS NA DIMENSÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL	97
4.1. Breve caracterização do Município de Uberlândia-MG	97
4.2. A Educação na Rede Municipal de Ensino.....	98
4.3. A história da Educação Especial no município de Uberlândia-MG	101
4.4. O PAR no município de Uberlândia-MG	106
4.5. A Dimensão 2 do PAR: análise reflexiva acerca da formação de professores da Educação Básica para atuação em educação especial no município de Uberlândia.....	124
4.6. O PAR e suas implicações na formação de professores da Educação Básica para atuação em educação especial no município de Uberlândia-MG	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICES	166
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	166
Apêndice B – Roteiro de entrevista com Técnico da SME responsável pelo PAR e coordenador do NADH	167
Apêndice C – Roteiro de entrevista com Professores que atuam com o Atendimento Educacional Especializado.....	169
Apêndice D – Roteiro de entrevista com Professores que atuam no Ensino Regular	170
Apêndice E – Roteiro de entrevista com Diretor Escolar.....	171

INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2006, tive a oportunidade de atuar como professora no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em que descobri novos desafios, novas possibilidades, novos pensamentos. O AEE consiste no serviço da Educação Especial definido pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto n. 6.571/2008, tendo como objetivo principal minimizar os obstáculos que os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, enfrentam no dia a dia no Ensino Regular, por meio de um ensino complementar e/ou suplementar que possa favorecer sua inclusão.

Os alunos atendidos pelo AEE precisam frequentar as salas de aula do Ensino Regular no horário normal. No período contraturno, há o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente, no interior da própria escola.

Atuar como professora no AEE possibilitou-me enfrentar esse grande desafio da “inclusão escolar”¹ de estudantes público-alvo da Educação Especial. Percebi que a tão propalada “inclusão” não acontece de forma automática, com sua mera garantia na legislação, mas envolve outras facetas, outras dimensões, além de ocultar aspectos relacionados a interesses políticos e econômicos.

Nesse sentido, apesar de reconhecer que desde o início da década de 1990 até os dias atuais ocorreram avanços legais para a instituição desse direito em diferentes campos da sociedade, principalmente na educação, pude perceber que do discurso à prática há uma longa distância. Na educação, foco deste estudo, existem dificuldades cotidianas decorrentes da matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas, pois vários professores apresentam resistências, medo e insegurança para atuarem no processo de escolarização desses estudantes. Em um discurso recorrente, muitos colegas de trabalho afirmam que não estão preparados para enfrentar a inclusão escolar.

Paralelamente a essa experiência profissional no AEE, a partir de 2008 participei de um processo seletivo para atuar como tutora de um curso de aperfeiçoamento à

¹ Educação Inclusiva trata-se do **direito de todos** à educação. A Educação Especial, por sua vez, é parte da Educação Inclusiva, mas não é a Educação Inclusiva na sua totalidade, como é pensada por alguns. Entende-se por Educação Especial, neste trabalho, a partir do conceito presente na Lei n. 9.394/1996:

distância, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para professores que atuam no AEE. Ao ser aprovada, iniciei mais uma frente de trabalho: a formação continuada de profissionais da educação pública por meio da Universidade Aberta do Brasil.

Ao considerar essa experiência, novos questionamentos emergiram envolvendo a formação do professor como elemento responsável pelo sucesso e/ou fracasso da proposta de Educação Inclusiva, no tocante ao público da Educação Especial. Essas perguntas ganharam corpo ao me deparar com diversos discursos acerca da proposta de Educação Inclusiva que atribuem o sucesso desse processo somente à formação de professores.

Além disso, nos últimos anos, o debate acerca da Educação Inclusiva tem ganhado fôlego e assumido uma dimensão consistente, em decorrência do conjunto de eventos e marcos legais nacionais e internacionais.

O discurso em torno da inclusão escolar tem sido difundido na sociedade. A letra da lei e os discursos políticos respaldam os princípios de uma Educação Inclusiva. Entretanto, verifica-se que do discurso à prática há uma longa distância. Não basta que a inclusão esteja garantida pela legislação; ela precisa ser assumida e promovida em outras instâncias, por exemplo, provocando modificações profundas e importantes no sistema de ensino e na concepção de educação, ensino, aprendizagem e de ser humano. Para além do desvelamento do conceito de inclusão escolar, faz-se necessária uma reflexão acerca dos vários aspectos envolvidos nesse processo.

Frente a tais lacunas e em meio a tantos aspectos contraditórios presentes no discurso acerca da inclusão educacional, algumas questões norteiam a presente investigação: Quais as dificuldades e as possibilidades das políticas destinadas para a Educação Especial que vêm sendo implementadas no âmbito da Rede Municipal de Ensino no âmbito do Plano de Ações Articuladas? Quais ações são destinadas à formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação? Qual concepção de Educação Inclusiva e de Educação Especial está presente nos documentos que norteiam essas ações? Como os gestores municipais vêm acompanhando e subsidiando as ações para a Educação Especial nas escolas da rede? Quais os resultados dessas ações no interior das escolas públicas?

A relevância do presente estudo diz respeito ao acompanhamento das ações que vêm sendo implementadas no âmbito da Educação Especial, em particular aquelas voltadas para a formação continuada dos professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar. Considerando a realidade como uma totalidade dinâmica de elementos inter-relacionados, torna-se indispensável discutir e repensar os rumos das recentes políticas municipais destinadas à Educação Especial na perspectiva Inclusiva, no âmbito do PDE e do PAR, com vistas a contribuir para uma escolaridade com qualidade² para todos.

O presente estudo tem por objetivos:

a) Geral:

Identificar e analisar as ações do Plano de Ações Articuladas, que são voltadas para a Educação Especial na perspectiva Inclusiva e destinadas à formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, no município de Uberlândia-MG, regularizadas pelo Governo Federal no período de 2008 a 2013.

b) Específicos:

- Contextualizar as políticas educacionais, no âmbito da Educação Especial e Inclusiva, e as políticas de formação de professores da Educação Básica para a atuação tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, considerando as redefinições do papel do Estado no contexto do modo de produção capitalista;
- Analisar as dificuldades e as possibilidades das ações do Plano de Ações Articuladas (PAR) destinadas à Educação Especial, de acordo com a Dimensão 2 (formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar), Área 3 (formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas) e Indicador 1 (formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE).

² Neste trabalho, entende-se por escolaridade com qualidade aquela que garante a aprendizagem de todos os conhecimentos curriculares e domínio da leitura, da escrita, dos conhecimentos matemáticos etc., ou seja, a inserção, a permanência e a conclusão da escolarização com sucesso (SILVA, 2009).

- Mapear, analisar, identificar e refletir sobre:
 - ✓ A forma em que ocorreu a construção do PAR no município de Uberlândia;
 - ✓ As principais dificuldades enfrentadas pelo município e pelas escolas na execução das ações do PAR;
 - ✓ As percepções dos profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino acerca das ações do PAR destinadas à estruturação, à organização e ao desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado, bem como sobre a formação continuada de professores em Educação Especial.

Os caminhos da investigação: procedimentos metodológicos

A presente investigação fundamenta-se conforme as orientações e os pressupostos da pesquisa qualitativa.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador descreve um problema de pesquisa que possa ser mais bem compreendido ao explorar um conceito e/ou um fenômeno. A pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo fato de ser exploratória, o que permite ao pesquisador explorar um tópico quando as variáveis e a base teórica são desconhecidas (CRESWELL, 2007).

A pesquisa qualitativa foi utilizada por crer que, em educação, não se pode somente observar aspectos quantitativos. A escolha pela abordagem qualitativa vincula-se, também, ao fato de permitir ao pesquisador um detalhamento maior de situações, interações e comportamentos de pessoas que podem ser observados durante a investigação, uma vez que tal abordagem possibilita ao estudioso apreender as experiências, atitudes e crenças dos sujeitos participantes da pesquisa (GONZAGA, 2006).

Além disso, a pesquisa qualitativa consegue abranger uma diversidade metodológica, possibilitando ao pesquisador depreender dados da realidade estudada e analisá-los com certa flexibilidade, a partir do prisma do método escolhido.

Justificando ainda a opção pela abordagem qualitativa, acredita-se que o imaginário do sujeito pesquisado não pode ser analisado por um viés quantitativo e

exato, uma vez que envolve um conjunto de significados, crenças, valores e atitudes que dizem respeito a um movimento profundo de relações dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994 apud GONZAGA, 2006).

De acordo com Taylor e Bogdan (1996 apud LUDKE; ANDRÉ, 2005), a pesquisa qualitativa apresenta algumas características importantes, as quais serão elencadas a seguir.

Dentro da pesquisa qualitativa, os estudos realizados pelo pesquisador causam uma sensibilidade maior sobre as pessoas envolvidas no contexto. Ou seja, há uma interação natural e não intrusa, em que pesquisador e pessoas envolvidas no estudo se identificam.

Outra característica da pesquisa qualitativa se refere aos pesquisadores que têm como referência se identificar com seu objeto de estudo e, a partir daí, compreender todos os outros sujeitos envolvidos na investigação. O pesquisador qualitativo tem um olhar atento e vive tais aspectos como se fosse a primeira vez, com o objetivo de entender, de forma detalhada, todas as informações apresentadas, buscando respostas para o problema pesquisado.

Na pesquisa qualitativa, é de extrema importância que o pesquisador faça parte de todo o processo, juntamente com todos os envolvidos. Sendo assim, o contato do estudioso com a cultura das pessoas envolvidas será o meio de conduzi-lo à compreensão dos fatos.

Os processos qualitativos possibilitam que o estudo seja realizado com base no estudo das pessoas e no modo como as vemos, levando em consideração o seu contexto social. Sendo assim, a partir da pesquisa qualitativa é possível conhecer as pessoas nos aspectos subjetivos e identitários, vivenciando suas lutas diárias na sociedade.

Na pesquisa qualitativa, é importante que o pesquisador esteja atento e próximo ao mundo da experiência, proporcionando uma relação entre os dados obtidos e a realidade propriamente dita. O pesquisador nesta abordagem leva muito em consideração o estudo de todos os contextos e pessoas envolvidas no processo, com a intenção de que, a partir dos fragmentos das entrevistas realizadas, seja possível compreender o que e como pensavam todos os sujeitos sobre o tema da investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características essenciais que serão consideradas nesta investigação, as quais serão elencadas na sequência.

A primeira característica da pesquisa qualitativa refere-se ao fato de que, nessa investigação, a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o principal instrumento. Desse modo, ele busca imergir no campo a ser investigado, em busca de dados para elucidar seu problema de pesquisa.

Nesta abordagem os pesquisadores desempenham uma linha de investigação flexível e os estudos são iniciados com questionamentos vagamente formulados. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador enxerga seu objeto de estudo como um todo, levando em consideração o cenário, as pessoas, o palco e os grupos que estão envolvidos no contexto da pesquisa. A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços consertados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam. Esta abordagem é útil em programas de formação de professores porque oferece aos futuros professores a oportunidade de explorarem o ambiente complexo das escolas e simultaneamente tornarem-se mais autoconscientes acerca dos próprios valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes face aos estudantes, diretores e outras pessoas (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.287).

Enquanto isso, a segunda característica da abordagem qualitativa diz respeito à sua dimensão descritiva. Nela, ao recolher dados descritivos, o pesquisador vai além da questão quantitativa para analisá-los de forma minuciosa, cuidando para que nenhum detalhe escape nesse processo de análise.

Outra característica de tal abordagem é que os investigadores se preocupam mais com o processo do que com os resultados ou produtos. Nessa perspectiva, o pesquisador busca estar atento ao contexto e aos diferentes aspectos e circunstâncias que estão presentes no processo de investigação.

De acordo com a quarta característica da pesquisa qualitativa, o investigador analisa os dados de forma indutiva. Ele não busca dados ou provas para comprovar hipóteses previamente elaboradas; ao contrário, as respostas para o problema de pesquisa são construídas à medida que o investigador analisa os dados:

Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai

ganhando à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Por fim, a quinta característica refere-se à importância do significado na abordagem qualitativa, em que o pesquisador deve estar atento às perspectivas dos participantes da pesquisa. Assim, tal tipo de investigação busca apreender as percepções dos sujeitos envolvidos, a partir de estratégias e procedimentos que possibilitem estabelecer um diálogo entre o investigador e os respectivos sujeitos.

Objeto de pesquisa

A presente investigação tem como objeto de pesquisa as ações do Plano de Ações Articuladas (PAR) destinadas para a Educação Inclusiva e especial no município de Uberlândia-MG, no período de 2008 a 2012.

No início de 2007, no contexto do segundo mandato do presidente Lula, o ministro da Educação, Fernando Haddad, anunciou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Nesse cenário, é promulgado o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Tal instrumento estabelece que, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), a União oferecerá apoio técnico e financeiro aos estados municípios brasileiros.

O PAR consiste num conjunto articulado de ações elaborado pelos estados e municípios, após a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Para a elaboração do PAR, foi criado no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC) o Módulo PAR/Plano de Metas, que pode ser acessado por qualquer computador conectado à internet.

Por meio do SIMEC, pode-se acompanhar as metas propostas pelo PAR de cada estado e município, além de ter acesso aos relatórios públicos elaborados por estados e municípios que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Na elaboração do PAR, estados e municípios precisam realizar um diagnóstico da realidade local para, em seguida, traçar no plano as ações necessárias a essa realidade.

Para a realização do diagnóstico da situação educacional, os estados e municípios devem observar quatro dimensões, quais sejam:

- Dimensão 1: Gestão Educacional.
- Dimensão 2: Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar.
- Dimensão 3: Práticas Pedagógicas e Avaliação.
- Dimensão 4: Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos (BRASIL, 2011, p. 5).

Como foco desta pesquisa, analisamos o Indicador 1 (formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE), da Área 3 (formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas) que faz parte da Dimensão 2 (formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar), que tem como foco a formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na cidade de Uberlândia-MG, de 2008 a 2013.

Foi mantido o sigilo completo de instituições e sujeitos selecionados para participar do estudo. Assim, após a transcrição da entrevista e o envio desta para os informantes confirmarem os dados, a gravação foi apagada. As instituições e os sujeitos participantes do estudo receberam nomes fictícios, para não serem identificados.

Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa tomou como universo de investigação o município de Uberlândia-MG, abrangendo a Secretaria Municipal de Educação e uma escola municipal. Para a seleção da escola, foram considerados os seguintes critérios:

a) Que tenha elaborado o PDE-Escola, como uma exigência do Plano de Ações Articuladas;

b) Que ofereça o Atendimento Educacional Especializado.

Nesse universo, serão selecionados como sujeitos participantes da pesquisa:

a) Gestor da Secretaria Municipal de Educação responsável pela elaboração do PAR;

b) Diretor da escola selecionada;

c) Doze professores, sendo quatro que atuam diretamente no Atendimento Educacional Especializado e oito que exercem suas funções no Ensino Regular.

Instrumentos para a coleta de dados

Em relação aos procedimentos metodológicos de coleta de dados, foram utilizados: a legislação nacional relacionada à temática em estudo; os documentos do município de Uberlândia referentes ao PAR e presentes no SIMEC; e os projetos pedagógicos das instituições escolares selecionadas para o estudo.

Além disso, utilizam-se entrevistas semiestruturadas aplicadas com os sujeitos envolvidos no processo de elaboração/execução do Plano de Ações Articuladas (gestores e professores das instituições escolares selecionadas).

De acordo com Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como ponto de partida um roteiro de questionamentos básicos que são apoiados em teorias que se relacionam ao tema da pesquisa. Tal roteiro é flexível, uma vez que novos questionamentos podem surgir a partir das respostas dos informantes. Para o autor, a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Na pesquisa qualitativa, a coleta de dados ocorre normalmente a partir das entrevistas que podem ser desenvolvidas, no mínimo, de duas formas: objetiva, com questões predefinidas; ou semiestruturada, com questões que apenas direcionam, sem “amarrar” a conversa entre pesquisador e colaborador.

Sendo assim, nas duas situações supracitadas, a entrevista é usada como um instrumento para colher dados que descrevem detalhadamente o objeto de pesquisa, permitindo ao pesquisador desenvolver uma ideia da forma como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

As entrevistas qualitativas apresentam variedades no seu grau de estruturação: algumas centram em tópicos determinados e outras são guiadas por questões mais gerais, o que permite ao entrevistador uma visão ampla e considerável, permitindo a ele o acesso a informações que são imprescindíveis na pesquisa. Quando o entrevistador controla o conteúdo, não possibilitando o sujeito de contar sua história pessoal (vivência com suas palavras), a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo.

Nas entrevistas semiestruturadas, o pesquisador fica com a certeza de que foram obtidos dados comparáveis entre os vários sujeitos envolvidos na investigação.

A entrevista é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação (SZYMANSKI, 2010, p. 12).

A entrevista também é vista como uma forma de organização das ideias, construindo um discurso para o interlocutor. Podemos detectar que tal ferramenta nos dá a noção de que o significado é construído na interação entre o entrevistado e o interlocutor.

Visando delimitar claramente os instrumentos de coleta de dados, bem como as questões que compõem este momento do estudo, foi organizado o quadro a seguir. Nele possível correlacionar os objetivos do estudo com os instrumentos que seriam utilizados para alcançar as informações necessárias, evitando perda de esforços e coleta de dados que não comporiam o estudo efetivamente.

Quadro 1 - Organização para levantamento de dados

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS	QUEM?	QUESTÕES
Identificar e analisar as ações do Plano de Ações Articuladas voltadas para a educação especial na perspectiva inclusiva e destinadas à formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no município de Uberlândia-MG, regularizadas pelo Governo Federal, no período de 2008-2013.	Análise documental Entrevistas	Documentos da Secretaria Municipal de Educação e escolas (PAR e documentos norteadores de Educação Especial do município de Uberlândia). Gestores da Secretaria Municipal de Educação e coordenadores NADH	1- Fale sobre o processo de implantação do Plano de Ações Articuladas (PAR) no município? 2- Quais profissionais participaram da elaboração do PAR. Como aconteceu a participação dessas pessoas no processo? Em que momentos? 3- Você tem conhecimento de qual foi à metodologia utilizada pela Secretaria Municipal de Educação para a elaboração do PAR? 4- Como aconteciam e acontecem os apoios financeiros e técnicos existentes antes e após a implantação do PAR? 5- Os recursos previstos no PAR têm sido repassados ao município? 6- Quais são as ações previstas no PAR (Plano de Ações Articuladas) destinadas à Educação Especial no município? 7- De acordo com a sua avaliação aponte os aspectos positivos e negativos do PAR para a Educação Especial do Município? 8- Como a SME vem acompanhando e subsidiando as ações do PAR para a educação especial nas escolas da rede? 9- Quais as dificuldades encontradas pela SME para a execução das ações previstas no PAR para a Educação Especial nas escolas do município?
Analizar as dificuldades e as possibilidades das ações do Plano de Ações Articuladas (PAR) destinadas para a educação especial, de acordo com a	Entrevistas	Gestores da Secretaria Municipal de Educação e coordenadores	1-Quais ações estão previstas no PAR que contemplam a Dimensão 2 (Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar), a Área 3 (Formação de professores da Educação Básica para atuação em educação

Dimensão 2 (Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar)		NADH	<p>especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas) e o Indicador 1 (Formação dos professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado-AEE)?</p> <p>2- Como está sendo feita a assistência técnica e financeira da União na execução do PAR em relação à formação dos professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE)?</p> <p>3- Quais ações vem sendo implementadas pelo município em relação à formação dos professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE)?</p>
<p>Mapar e analisar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ a forma em que ocorreu a construção do PAR no Município de Uberlândia; ✓ identificar e refletir sobre as principais dificuldades enfrentadas pelo município e pelas escolas, na execução das ações do PAR. ✓ as percepções dos profissionais que atuam na rede municipal de ensino acerca das ações do PAR destinadas a estruturação, organização e desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado, bem como acerca da formação continuada de professores em educação especial. 	Entrevistas	Diretor escolar e professores	<p>1-Você tem conhecimento de como a SME vem acompanhando e subsidiando as ações do PAR para a Educação Especial nas escolas da rede?</p> <p>8-Você tem conhecimento de quais as dificuldades encontradas pela SME para a execução das ações previstas no PAR para a Educação Especial nas escolas do município?</p> <p>2- Quais são as suas dificuldades e facilidades (pontos positivos e pontos negativos) na oferta dos serviços do Atendimento Educacional Especializado para todos os tipos de alunos?</p> <p>3-Você se sente preparado para oferecer o AEE, com toda a complexidade preconizada pela atual política de Educação Especial? Você acredita que a sua formação lhe dá suporte para o trabalho no AEE? Por quê?</p> <p>4- Você participa de alguma formação continuada voltada para a Educação Especial? Em caso positivo, como acontece?</p> <p>5- A formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação atende suas necessidades para</p>

			<p>atuação no Atendimento Educacional Especializado? Como você avalia os cursos que são oferecidos pelo Município para o trabalho no AEE?</p> <p>6- Com a chegada dos alunos com deficiência foi feita alguma mudança em relação à formação continuada dos professores da escola? E depois de 2007, com o PAR, você sentiu alguma mudança em relação às condições de formação continuada na área da Educação Especial?</p>
--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria do pesquisador.

Análise de dados

A análise de dados consiste em organizar de forma sistemática os dados coletados, bem como a transcrição das entrevistas, as observações feitas em campo e outros materiais que foram coletados durante a investigação. Isso permitirá ao pesquisador uma visão mais ampla da sua pesquisa.

O processo de análise de dados consiste de extrair sentido dos dados de texto e imagem. Envolve preparar os dados para análise, conduzir análises diferentes, aprofundar-se cada vez mais no entendimento dos dados, fazer representação dos dados e fazer uma interpretação do significado mais amplo dos dados (CRESWELL, 2007, p.194).

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador deverá desenvolver um planejamento para explicar o procedimento a ser utilizado na análise dos dados coletados, atingindo assim o objetivo da pesquisa. Tal análise tem o intuito de compreender os dados coletados no sentido ampliar a compreensão do objeto de investigação, procurando ir além das aparências do fenômeno.

Dentre as diferentes possibilidades de análise de dados, elegemos os seguintes tipos de análise:

- a) Documental, com o objetivo de analisar os documentos oficiais nacionais e da Secretaria de Municipal de Educação, buscando informações no Plano de Ações Articuladas sobre as ações municipais destinadas à formação de professores para atuar na Educação Especial;
- b) De conteúdo, para a análise dos dados colhidos por meio da entrevista semiestruturada.

A análise de conteúdo tem sido muito utilizada, por representar um procedimento metodológico para a análise de dados provenientes de documentos e entrevistas. Segundo Bardin (2009), esse instrumento consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações que emprega procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Nesses termos, a técnica de análise de conteúdo pressupõe algumas etapas, definidas por Bardin (2009) como: pré-análise; exploração do material ou codificação; tratamento dos dados; e interpretação. O quadro a seguir explicita cada uma das etapas:

Quadro 2 - Etapas para análise de conteúdos

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª etapa: Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> *Retomada do objeto e objetivos da pesquisa; *Escolha inicial dos documentos; *Construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro-palavras-chave ou frases; e de unidade de cação do contexto (se necessário) 	<ul style="list-style-type: none"> *Leitura flutuante: primeiro contato com os textos captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas. *Constituição do corpus: seguir normas de validade: <ul style="list-style-type: none"> 1-Exhaustividade- dar conta do roteiro; 2-Representatividade- dar conta do universo pretendido; 3- Homogeneidade- coerência interna de temas, técnicas e interlocutores; 4-Pertinência- adequação ao objeto e objetivos de estudo;
2ª etapa: Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> *Referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores-recortes de textos e categorização; *Preparação e exploração do material-alinhamento; 	<ul style="list-style-type: none"> *Desmembramento do texto em unidades/categorias-inventário (isolamento dos elementos); *Reagrupamento por categorias para análise posterior classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos)
3ª etapa: tratamento dos dados e interpretação	<ul style="list-style-type: none"> *Interpretação dos dados brutos (falantes); *Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises; 	<ul style="list-style-type: none"> *Inferências com uma abordagem variante/quantitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Bardin (2009).

Na primeira etapa denominada pela autora de *pré-análise*, são desenvolvidas as operações preparatórias para a análise propriamente dita. Consiste num processo de escolha dos documentos e/ou definição do *corpus* de análise; formulação das hipóteses e dos objetivos da análise; e elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final.

A segunda etapa, chamada de *exploração do material e/ou codificação*, aborda um processo em que os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo expresso no texto.

Por fim, a terceira etapa, *tratamento dos dados e interpretação*, destaca as informações fornecidas pela análise a partir de quantificação simples (frequência) e/ou mais complexa, como a análise fatorial, permitindo apresentar os dados em diagramas, figuras, modelos etc.

A análise de conteúdo foi escolhida pelo fato de representar um instrumento de grande utilidade em pesquisas, em que se pretende buscar, no texto escrito, seu conteúdo manifesto ou latente, tanto em entrevistas como nos discursos e documentos oficiais, como no caso da presente pesquisa.

Estrutura do texto

Este trabalho está organizado em quatro capítulos, a partir dos nexos realizados para a compreensão da problemática eleita na pesquisa.

No primeiro capítulo, intitulado ‘Políticas de Educação Inclusiva e Especial: desafios no contexto do Estado Capitalista’, são abordadas as políticas educacionais no âmbito da Educação Especial e Inclusiva, considerando as redefinições do papel do Estado no contexto do modo de produção capitalista. Na primeira seção, retoma-se o processo de redefinição do papel do Estado no modo de produção capitalista e as repercussões nas políticas sociais e educacionais. Na segunda seção, realiza-se uma retrospectiva histórica das políticas de Educação Especial no Brasil na década de 1990 e nos anos 2000.

O segundo capítulo, “O Plano de Ações Articuladas como dispositivo legal no contexto das políticas educacionais dos municípios”, tem como foco o Plano de Ações Articuladas (PAR), dispositivo legal que norteia as políticas educacionais dos municípios. Nessa seção é apresentada a origem do PAR, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, como um mecanismo de promoção do regime de colaboração entre os entes federados.

No terceiro capítulo, “Políticas de formação de professores dos professores da Educação Básica para a atuação em Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado”, discute-se as políticas de formação de professores e seus impasses no contexto da realidade da escola pública.

No quarto capítulo, “O Plano de Ações Articuladas e os desdobramentos na dimensão da Formação de Professores para a Educação Especial”, são analisados os desafios para a materialização do PAR, no que tange ao regime de colaboração no processo de implementação de políticas educacionais e aos desdobramentos na formação de professores para a Educação Especial.

As análises realizadas neste relatório de pesquisa trazem aspectos importantes para o acompanhamento das ações do Plano de Ações Articuladas no âmbito da Educação Especial, na perspectiva Inclusiva, que são destinadas à formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, no município de Uberlândia-MG.

CAPÍTULO I

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL: DESAFIOS NO CONTEXTO DO ESTADO CAPITALISTA

O presente capítulo objetiva discutir as políticas educacionais no âmbito da Educação Especial e Inclusiva, considerando as redefinições do papel do Estado no contexto do Estado capitalista. Na primeira seção discutiremos o processo de redefinição do papel do Estado no capitalismo atual e as repercussões nas políticas sociais e educacionais. Na segunda seção apresentaremos uma retrospectiva histórica das políticas de Educação Especial no Brasil na década de 1990 e nos anos 2000.

A proposta de inclusão educacional de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação vem ganhando grande ressonância nos últimos anos, envolvendo diversos estudos e debates entre as mais diferentes correntes e tendências pedagógicas.

O discurso da inclusão tem ganhado espaço na atualidade, contraditoriamente ao contexto expresso pelo capitalismo nos moldes atuais e estruturados de acordo com o modelo neoliberal, marcado pela exclusão de muitos trabalhadores do processo de produção. Isso provoca historicamente o excesso de mão de obra, o aviltamento dos salários e a degradação da condição humana a serviço dessa engrenagem.

Tal cenário provoca inquietações: Como uma sociedade capitalista que historicamente exclui o cidadão do processo produtivo e acirra a desigualdade convive com o discurso da inclusão? Qual o sentido dessa tão propalada “inclusão”?

O processo de inclusão educacional não pode ser compreendido sem uma contextualização histórica e uma relação com o Estado capitalista. Assim, antes de enveredarmos para a discussão sobre as políticas educacionais destinadas à educação das pessoas com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação na sociedade contemporânea, torna-se essencial entender o contexto macro em que se inscrevem tais políticas, ou seja, compreender o cenário do Estado capitalista e a lógica expansionista do modo de produção capitalista atual.

1.1. O processo de redefinição do papel do Estado capitalista

O tema do Estado pode ser abordado de diferentes pontos de vista. Inúmeras definições e teorias sobre ele são construídas a partir de distintos vieses e análises. Alguns autores (Hobbes, 2003; Locke, 1983) concebem o Estado como um ente que está acima dos conflitos sociais e que representa a sociedade como um todo.

Para esses autores, o Estado existe para atuar como organismo neutro, capaz de promover a integração da sociedade através dos consensos. Já outros pensadores, tais como Gramsci (1988) e Offe (1991), o Estado não pode ser considerado um organismo neutro, mas, ao contrário, precisa ser compreendido no contexto das relações materiais do modo de produção capitalista. Esses estudos e teorias apontam que a origem do Estado Moderno aconteceu com o nascimento do modo de produção capitalista, juntamente com a consolidação da burguesia. Com isso, o Estado passa a defender os mesmos interesses dessa classe em ascensão, que tem como interesse a defesa da propriedade privada, o individualismo e a acumulação de capital.

De acordo com Peroni (2003), o papel do Estado redefinido pelo capitalismo passa a ser entendido como um Estado que é “mínimo” para as políticas sociais, e, inversamente, aparece “máximo” para os interesses do modo de produção capitalista. Assim, o Estado é uma instituição de caráter “[...] histórico, concreto, de classe e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que, no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia” (Marx, 1974 apud Peroni, 2003, p.22).

Ao se propor um “Estado Mínimo”, passa-se a justificar as privatizações dos direitos sociais. Desse modo, o que seria um direito social passa a ser tomado como um bem comercializável de acordo com as regras do mercado. Segundo essa lógica capitalista, Silva Júnior (2002) afirma que as reformas educacionais brasileiras submeteram a educação aos ditames do capital.

A partir dessas análises, é importante compreender que as políticas educacionais voltadas para a Educação Especial e Inclusiva nos últimos anos precisam ser vistas como parte desse contexto de reformas educacionais realizadas por um Estado do capital.

Nos últimos anos, o discurso acerca da inclusão ganhou forte veiculação em todo o âmbito social, contando com o apelo de ações e políticas educacionais. No entanto, tal discurso precisa ser compreendido como parte de um movimento que pertence a uma

sociedade inserida no sistema capitalista, cuja lógica deixa como resultado profundas desigualdades de classes, etnias, gênero, religião e outras, gerando uma ampla exclusão social; logo, tal discurso não existe deslocado, ele atua em conformidade, a serviço com esta lógica.

Portanto, é preciso compreender qual é o real papel da inclusão numa sociedade em que se impõe a lógica do mercado. Partindo desse pressuposto, é importante que se realize uma reflexão sobre o discurso da Educação Inclusiva presente na atual política educacional brasileira, para construir elementos que nos possibilitem enxergar os não ditos, o marginal que opera como elemento fundante desse processo.

Esse debate acerca do processo de inclusão educacional no Brasil iniciou-se por volta dos anos 1990, no contexto de uma forma de organização econômica da sociedade capitalista sob o prisma do neoliberalismo³. Para Frigotto (1998, p. 83), no neoliberalismo, o “[...] setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade”. Por conseguinte, tal perspectiva valoriza o privado em detrimento do público, em que o crescimento social e econômico encontra respaldo no mercado.

Autores como Ferreira e Ferreira (2004, p. 32) destacam que:

[...] não se pode ignorar o risco agravado de que, num contexto neoliberal, a Educação Inclusiva seja tomada pela perspectiva econômica do Estado Mínimo e tratada como uma estratégia para se eliminar serviços de Educação Especial já constituídos.

A preocupação expressa por Ferreira e Ferreira (2004) pode encontrar ressonância, quando é analisado o contexto histórico internacional, no qual se evidencia que o debate sobre a inclusão toma impulso a partir de um movimento organizado por eventos mundiais e organismos internacionais, como o Banco Mundial. Um dos eventos marcantes foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia. Outro evento foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que aconteceu na Espanha e no qual foi aprovada a Declaração de Salamanca (MACHADO; VERNICK, 2013).

³ O termo neoliberal comprehende a junção de duas palavras: “neo”, que significa algo novo; e “liberalismo”, doutrina filosófica que defende como princípios o individualismo, a liberdade e a propriedade (MORAES, 1997).

A Declaração de Salamanca estabelece que:

Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais; adotem o princípio de Educação Inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma (UNESCO, 1994, p. 2).

A partir desses eventos, teorias de Educação Inclusiva passaram a receber grande impulso em vários países, inclusive no Brasil. Com isso, a Educação Inclusiva torna-se uma meta a ser alcançada por todas as escolas brasileiras.

No entanto, o reconhecimento da educação como um direito de todos, impresso em documentos e em discursos políticos, oculta sérios desdobramentos para a realidade educacional. Um primeiro elemento dessa realidade a ser considerado refere-se às vantagens e desvantagens da inclusão escolar. Nos últimos anos, as estatísticas demonstram um grande aumento de matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas comuns. Contudo, esse aumento quantitativo não significa a garantia das condições efetivas para a permanência destes com qualidade nos sistemas de ensino, nem mesmo a conclusão dos processos de escolarização com fluxo regular⁴.

Estudos como os realizados por Veltrone, Mendes (2007); Silveira, Enumo, Rosa (2012), dentre outros, demonstram que estar simplesmente matriculadas nas escolas não indica que essas pessoas estejam, de fato, incluídas. Apesar de o discurso da inclusão escolar ser algo recorrente, muito ainda precisa ser avançado na realidade da escola pública. O ingresso do aluno na rede de ensino não garante sua integralização com qualidade, tendo em vista a falta de compromisso do Estado em relação ao financiamento público e à responsabilização dos professores.

⁴ Entende-se por fluxo regular neste trabalho a integralização de níveis e etapas de ensino no tempo definido como desejável para ser realizado pelos estudantes. Se atualmente são necessários cinco anos para a conclusão da primeira etapa do Ensino Fundamental, essa quantidade de anos é tomada como referência para definir a conclusão com regularidade na primeira etapa do Ensino Fundamental.

É recorrente o discurso da responsabilização e culpabilização pelas condições reais de escolarização, nas quais o público da Educação Especial⁵ é submetido. Não se trata de culpabilizar, mas de responsabilizar a quem de fato estiver correlacionado à natureza da ação a ser desencadeada. Não cabe aos professores a garantia das condições de financiamento; no entanto, eles devem oferecer o trato pedagógico adequado em sala de aula para os processos de ensino e aprendizagem desse grupo de estudantes. O que está em jogo aqui é o movimento criado em torno dessa prática de atribuir culpa e não promover ações reais que contribuam com a constituição real do direito educacional que tais estudantes possuem.

Na prática, esse movimento oculta, ofusca a realidade, pois, ao conduzir as preocupações para a busca por culpados, não trabalha a responsabilidade institucional e profissional necessária. Dessa maneira, ele atravessa e retarda as possibilidades de mudanças reais nas políticas educacionais de financiamento e construção de condições de escolarização para todos.

Um segundo elemento que precisa ser considerado na questão econômica é compreender os interesses do sistema capitalista que estão ocultos no discurso da inclusão. Para tal, torna-se necessário analisar a inclusão no contexto da sociedade capitalista que tem como característica a expansão do lucro na relação da produção e do consumo. Na busca pelo aumento de consumidores, é possível compreender os motivos pela defesa da inclusão social. Assim, falar de inclusão social e escolar numa sociedade capitalista significa incluir, na classe de consumidores, os grupos marginalizados como negros, homossexuais, pessoas com deficiência etc (MENDES, 2006).

Considerando esses elementos, é preciso analisar com cuidado os discursos sobre *inclusão*, uma vez que podem produzir efeitos perversos. Ao afirmar que “todos são iguais”, o discurso da Educação Inclusiva coloca no indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso e/ou fracasso, camuflando a realidade. Por fim, muitos programas e políticas educacionais que defendem a Educação Inclusiva podem ser considerados falaciosos por se aproximarem dos grupos oprimidos e excluídos, mas que, na verdade, são armadilhas a serviço de interesses econômicos.

⁵ O público da Educação Especial, segundo a Lei n. 9.394/1996, cap. V, são as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/Superdotação (AHS).

Estudos de Mendes (2006) mostram que a história da Educação Especial, em todos os tempos, sempre contou com defensores de propostas integracionistas. Todavia, tais propostas emergem como ideologia hegemônica especificamente em momentos históricos nos quais a exclusão social se intensifica.

A autora cita como exemplos o movimento pela normalização e integração social que nasceu concomitantemente à depressão econômica decorrente da crise do petróleo, por volta dos anos de 1970, justificando o fechamento de instituições especializadas para reduzir gastos. Outro exemplo citado pela autora é a atual proposta de inclusão que surgiu no final dos anos 1980, quando o modelo econômico vigente passou a atingir níveis insuportáveis de exclusão social.

Assim sendo:

[...] os determinantes econômicos têm servido como poderosos propulsores do movimento de inclusão, e têm transformado movimentos sociais legítimos de resistência em justificativas veladas para cortar gastos dos programas sociais, diminuindo assim o papel do Estado nas políticas sociais (MENDES, 2006, p. 400).

Na prática no cotidiano escolar, quando se analisam os dados estatísticos nos quais se apresentam a quantidade crescente de estudantes público-alvo de Educação Especial que são matriculados nos sistemas regulares de ensino, originários ou não de instituições de Educação Especial, seria necessário avaliar as mudanças ocorridas nos espaços escolares para receber tais estudantes. De fato, as escolas especiais no modelo clínico em que estavam historicamente estruturadas possuem custos altíssimos por alunos, ao passo que tais estudantes não possuem os mesmos custos nos sistemas regulares de ensino. Logo, a inserção dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola regular apresenta, sim, um interesse econômico real.

As contribuições da mudança de espaço e condições para o desenvolvimento desse grupo de estudantes não podem ser tomadas como ponto de interesse primário desse paradigma. Tais preocupações são originárias e defendidas por estudiosos da área, que são cooptados pelas armadilhas dos discursos políticos e econômicos. Nesse contexto, Pierucci (1990) nos alerta para o fato de que os discursos são ardilosos, ressignificados pelas situações de poder, de forma a criar pseudoideias de que as demandas e os desejos sociais estão sendo atendidos, regulamentados enquanto direitos, mas os interesses de

grupos privilegiados continuam sendo priorizados e mantidos; destarte, prevalecem as facetas do sistema capitalista, expressas pelos fatores econômicos e políticos.

Nesse jogo de interesses, os grupos anteriormente marginalizados, que não se encontravam “aprisionados” pelas garras do capitalismo e que estão enquadrados pelo movimento de inclusão, saíram dos grupos dos “protegidos” pelo estado e passaram a ser parte do sistema: consumidores e produtores de bens. Logo, saíram da margem, estão dentro do sistema e, nos dias atuais, existem e são pensados economicamente nas suas diferenças.

A diferença encontra espaço em todos os campos: produção de veículos adaptados; confecções de vestuários de acordo com diferentes perspectivas culturais e econômicas; criação de brinquedos com diferentes aspectos visuais (cores, tamanhos, formas, acessibilidade etc.); produção em larga escala de celulares 3G que possibilitam a comunicação com imagens (adequados para as pessoas surdas) e apresentam diferentes preços, entre outros. Resumindo, a diferença é foco de comércio; logo, é rentável. Portanto, a inclusão dos grupos antes excluídos do mercado é estratégia do capitalismo para explorar um grupo antes marginalizado que não produzia, tendo condições restritas, enquanto consumidores.

No entanto, a inclusão desses indivíduos não indica a possibilidade de mudança social – pois os grupos são inseridos enquanto consumidores/produtores –, mas se correlaciona a mudanças de classe social. De fato, não há distribuição de renda, mas inclusão no mercado de trabalho.

Assim, fica evidente que na sociedade capitalista/neoliberal na qual estamos inseridos, marcada pela exclusão social, a inclusão tem exercido seu papel: inserir um percentual significativo de pessoas⁶, antes à margem, no mercado enquanto produtores e consumidores. Considerando essa reflexão, muitos programas e políticas focalizadas em prol da “Educação Inclusiva” podem ser considerados “ingênuos” ou falaciosos.

1.2. As atuais políticas educacionais voltadas para a Educação Especial e Inclusiva

A presente seção tem como objetivo apresentar uma retrospectiva histórica das políticas de Educação Especial no Brasil na década de 1990 e nos anos 2000.

⁶ Segundo expectativas dos censos do IBGE, cerca de 10% da população atual possuem alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento e alta habilidade/superdotação.

Na década de 1990 surgiu o movimento de caráter mundial que foi a favor da inclusão das pessoas com deficiência. As pessoas que estavam à frente desse movimento estavam indignadas com a integração desses estudantes que estavam nas escolas regulares e eram encaminhados para classes especiais. Sendo assim, as reformas educacionais foram marcadas por grandes discussões nacionais e internacionais, que foram organizadas por eventos mundiais e organismos internacionais como o Banco Mundial, a exemplo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia; e da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que aconteceu na Espanha em 1994 e aprovou a Declaração de Salamanca (MACHADO; VERNICK, 2013).

A partir desses eventos, teorias de Educação Inclusiva passaram a receber grande impulso em vários países, inclusive no Brasil. Com isso, a Educação Inclusiva tornou-se uma meta a ser alcançada por todas as escolas brasileiras.

O marco da inserção da Educação Especial na política educacional nacional, segundo Machado e Vernick (2013), aconteceu no governo de Fernando Henrique Cardoso, com a publicação do documento intitulado *Política Nacional de Educação Especial*, que tirou o termo “excepcional” e adotou uma nova nomenclatura que visa garantir o atendimento educacional às:

[...] pessoas com deficiência, condutas típicas (problemas de conduta), e de altas habilidades (superdotadas), assim como orientar todas as atividades que garantem a conquista e a manutenção de tais objetivos (BRASIL, 1994 apud MACHADO; VERNICK, 2013).

Segundo Góes (2009, p. 24), a política de Educação Especial está pautada na “[...] Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Decenal de Educação para Todos e no Estatuto da Criança e do Adolescente”.

Nesse contexto, é importante salientar que a lei determina que o atendimento do aluno com deficiência seja realizado “preferencialmente na rede regular de ensino”. Isso segue um princípio de integração (GARCIA, 2004, p. 82) em que os alunos público-alvo da Educação Especial podiam ser atendidos nas classes regulares, nas classes especiais, nas classes hospitalares, no Centro Integrado de Educação Especial e na Escola Especial.

Ainda no âmbito do governo de Fernando Henrique Cardoso, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 (LDB n. 9.394/1996). No que

concerne à Educação Especial, a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e a LDB a tratam como um direito, um dever do Estado. No entanto, no campo legal, a Educação Especial é abordada apenas como um serviço: o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que precisa ser gratuito, oferecido ao público da Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino.

É importante destacar que, quando se refere à categoria público-alvo da Educação Especial, englobam-se não só as pessoas com deficiência, mas também os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação (MACHADO; VERNICK, 2013). Além de esse atendimento ser priorizado às classes comuns do Ensino Regular, ele prevê que o:

[...] atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de Ensino Regular (BRASIL, 1996, p.1).

A LDB destaca também a oferta da Educação Especial desde a Educação Infantil e, no artigo 59, apresenta um conjunto de dispositivos referentes aos serviços de apoio especializado:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do Ensino Regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do Ensino Regular. (BRASIL, 1996, p.1).

Em 20 de dezembro de 1999, foi aprovado o Decreto n. 3.298, que regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, a qual dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá

outras providências. O referido Decreto define a Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Em 2001, o Brasil adere, mediante o Decreto n. 3.956, à Convenção de Guatemala (1999). Essa Convenção tem por “[...] objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”.

Tal decreto trouxe forte impacto no âmbito educacional ao reconhecer a Educação Especial, no que diz respeito às diferenças, como um meio para que as barreiras que impedem os alunos público-alvo de Educação Especial sejam minimizadas para que eles tenham contato com a escolarização, juntamente com as turmas de crianças ditas normais nas salas regulares. Caso esse direito não seja respeitado, pode-se configurar discriminação⁷ com base na deficiência (MACHADO; VERNICK, 2013).

No mesmo ano, houve a aprovação do Plano Nacional de Educação (2001) e a instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001). Ações importantes voltadas à política de Educação Especial, na perspectiva da inclusão, foram colocadas em prática.

A Lei n. 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) no período de 2001 a 2010, representou a política pública de educação no Brasil e traçou as diretrizes e metas para a educação brasileira (MACHADO; VERNICK, 2013).

O documento do Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta em seu diagnóstico, no que tange à Educação Especial, um déficit nos anos 1990 em relação à oferta de matrículas para os alunos com deficiência nas classes comuns do Ensino Regular, bem como o déficit referente à formação docente, ao Atendimento Educacional Especializado e à acessibilidade física. O documento aponta que:

Apesar do crescimento das matrículas, o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo. Entre elas, destacam-se a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção

⁷ Discriminação é a ação na qual se age de forma a minimizar o outro, visando-lhe prejudicar moralmente e/ou fisicamente. A discriminação é, muitas vezes, a materialização do preconceito. Ela é considerada crime.

de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado etc. (BRASIL, 2001, p. 1).

Diante desse cenário são publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB n. 2/2001, a qual responsabiliza os estados e os municípios a organizar, nas Secretarias de Educação, um setor responsável pelas questões da Educação Especial no interior das escolas de Educação Básica, visando à melhoria do atendimento às Necessidades Educacionais Especiais dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Essa resolução se destacou devido ao fato de ter normatizado todos os pressupostos da Educação Inclusiva. Uma das normatizações se deve ao fato de que a Educação Especial foi incluída em suas diferentes etapas e modalidades para determinar, aos sistemas de ensino, tarefas gerenciais e, às escolas, a função de realizar a Educação Inclusiva (GARCIA, 2004).

No que se refere à definição do público-alvo da Educação Especial, a resolução usou a terminologia “alunos com necessidades especiais”⁸ para englobar todos que apresentam dificuldades de aprendizagem, que tenham ou não relação com a questão orgânica, ampliando o olhar para a grande diversidade dos sujeitos (MACHADO; VERNICK, 2013).

Em 2003, Luís Inácio Lula da Silva assume a Presidência e dá início a um governo marcado por grandes expectativas do povo brasileiro. No âmbito da educação, foram implantados vários programas visando melhores condições de aprendizagem, uma educação de qualidade ao acesso de todos, com a garantia da permanência e de condições de aprendizagem aos alunos com deficiência. Ainda no primeiro mandato de Lula, foram criadas novas secretarias no MEC: a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) e a Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE).

Em 2004, tais secretarias foram congregadas e formaram a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Esta, por sua vez,

⁸ Visando atender as questões econômicas, desde 2008 a terminologia relativa ao público da Educação Especial foi modificada, restringindo seu público. Nessa definição, o grupo de estudantes com dificuldades de aprendizagem, doenças psicológicas, dislalia, dislexia etc. deixaram de fazer parte de tal grupo.

incorporou programas que eram de outras secretarias do MEC, sendo dividida em quatro departamentos: Educação de Jovens e Adultos; Educação para a Diversidade e Cidadania; Desenvolvimento e Articulação Institucional; Avaliação e Informações Educacionais (MACHADO; VERNICK, 2013).

Em 2004, o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* foi divulgado pelo Ministério Público. Ele causou grandes discussões nas escolas especiais ao difundir conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito de escolarização dos alunos com deficiência nas turmas comuns do Ensino Regular.

Enquanto isso, em 2006, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). Esse documento assegura o direito de todos os alunos frequentarem o Ensino Regular, não podendo haver discriminação em virtude de alguma deficiência. Podemos perceber também que é garantido o direito ao apoio necessário para facilitar a aprendizagem do aluno com deficiência. Esse apoio poderá ser oferecido pelo AEE, considerando as necessidades específicas dos alunos.

No ano de 2008, a Educação Inclusiva recebeu novo marco legal, em âmbito nacional, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), no governo Lula.

Em relação ao governo Lula, estudos de Oliveira (2009, p.198) afirmam que:

O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho.

A autora ressalta uma forte característica desse governo que teve, como discurso central do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a tese de que:

[...] a melhoria da Educação Básica é compromisso de todos e só se dá com o envolvimento de toda a sociedade é recorrente nas políticas educacionais a partir dos anos 1990. O apelo ao compromisso social para com a melhoria da Educação Básica é fundado na noção de que a educação é responsabilidade da família e dos indivíduos e que a escola pública necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir seu

papel de educar. Esse argumento recorrente é bastante retórico no sentido que insiste em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo, em particular, melhorar o mundo, melhorando a educação – quando se sabe que fatores estruturais intra e extraescolares são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de “medição” de qualidade (OLIVEIRA, 2009, p.206).

No tocante ao público da Educação Especial, esse discurso reforça a prática já institucionalizada historicamente pelo movimento da integração escolar, cujo foco de responsabilização pelo sucesso na escola esteve localizado no sujeito. Se ele se esforçava, apresentava bons resultados; logo, poderia deixar a escola especial e ser encaminhado para a escola regular/comum; lá, caso não se adaptasse e não obtivesse bons resultados, voltaria para a escola especial. As responsabilidades institucionais não eram evidenciadas, pelo contrário, estavam vinculadas aos aspectos individuais, ao sujeito.

Esse discurso nocivo à sociedade é uma prática cotidiana que consegue convencer os cidadãos de sua responsabilidade social pela condução de processos que são coletivos (aliás, instituídos). Portanto, são institucionais, não individuais e pessoais.

Após a apresentação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que “[...] aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC” (SAVIANI, 2009, p. 5), em 2007, foi apresentada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) no ano de 2008. Essa política refere-se a um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho coordenado pela Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), nomeado pela Portaria n. 555, de 5 de julho 2007, e prorrogada pela Portaria n. 948, de 9 de outubro do mesmo ano.

Na prática, o documento da PNEE foi elaborado por um grupo de trabalho nomeado pela Portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em janeiro de 2008. A referida comissão foi composta por profissionais da Secretaria de Educação Especial/MEC e por colaboradores (pesquisadores na área da educação) que definiram as novas diretrizes, orientando os sistemas de ensino para o atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Este não foi oficializado enquanto documento publicado na forma

de decreto, portaria e/ou instrução normativa, sendo publicado em um período acadêmico, o que o fragiliza enquanto diretriz nacional oficial.

As diretrizes da PNEE não avançam em relação às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial de 2002. Elas orientam os sistemas de forma a garantir:

- Transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e de demais profissionais da educação para a inclusão escolar; [...]
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 8).

A referida política mantém a proposição de transversalidade da Educação Especial e não reconhece a existência de escolas e/ou classes especiais por categorias, bem como a oferta de educação segregada presentes nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial de 2002, visto que não tem poder legal e não as substitui e/ou revoga.

De fato, a PNEE mantém o sentido para a Educação Especial, que a integra ao sistema de ensino em que sua especificidade é composta de forma articulada/transversalizada à educação comum, de oferta complementar e/ou suplementar, não substitutiva. Anuncia também como meta a ampliação do acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.

Tal política define ainda que:

[...] a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, deve ser inserida na proposta pedagógica da escola regular, assegurando o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a, p.9).

Nesse sentido, a Educação Especial passa a ser compreendida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, por meio do Atendimento Educacional Especializado, serviço que deve oferecer recursos e orientações de maneira articulada com o Ensino Regular.

No entanto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não é uma novidade no contexto da legislação brasileira. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996) já sinalizavam que os educandos, público da Educação Especial, devem ter Atendimento Educacional Especializado “preferencialmente na rede regular de ensino”.

De acordo com a Lei n. 9.394/1996, o Artigo 58 estabelece que:

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013).

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.

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

§ 3º A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil (BRASIL, 1996, [s.p.]).

Apesar de o respaldo legal existir há mais de duas décadas, muito ainda precisa avançar, considerando a realidade das escolas públicas brasileiras. Mendes (2006) afirma que faltam condições básicas para assegurar não somente o acesso, mas a permanência com qualidade desse público da Educação Especial nas escolas comuns.

No ano de 2011, já no governo de Dilma Rousseff, ocorreu uma nova alteração na estrutura do MEC. No Decreto n. 7.480/2011, a Secad passou a ser a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Sendo assim, formou-se então uma nova diretoria a partir do Decreto n. 7.690/2012, que trata de uma reorganização na estrutura do MEC, em que a Secadi subdividida em cinco diretorias: Políticas de Educação do Campo, Indígena e para Relações Étnico-Raciais; Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Políticas de Educação em Direitos Humanos e Educação; Políticas de Educação Especial; e Políticas de Educação para a Juventude (MACHADO; VERNICK, 2013).

A Secretaria de Educação Especial (SEESP) passou a ser Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), deixando o status de secretaria, o que representa um impacto para a área que, por sua vez, perde força política. A DPEE continua com a

função de coordenar e assessorar as Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o que pode não ser um ponto positivo da política.

Na conjuntura atual, o Estado deixa sua responsabilidade e a coloca nas mãos dos entes federados e municípios em regime de colaboração, minimizando a sua responsabilidade com a política nacional de Estado que respalde a garantia do Atendimento Educacional Especializado com qualidade aos alunos de Educação Especial.

1.3. O Atendimento Educacional Especializado

Muitas ações foram implementadas para consolidar a oferta do Atendimento Educacional Especializado: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação, de janeiro de 2008; Decreto Legislativo n. 186, de julho de 2008; Decreto n. 6.571, de 18 de setembro de 2008; e Decreto n. 7.611/2011. Tais documentos trazem diretrizes que discorrem sobre o Atendimento Educacional Especializado, o público-alvo, a organização do AEE, a formação e as atribuições do professor.

Além disso, as diretrizes expressas nos Decretos do AEE abordam a questão do financiamento, afirmando que os alunos público-alvo da Educação Especial, quando matriculados no Ensino Regular e no AEE, serão contabilizados duplamente no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Para Machado e Vernick (2013), tais diretrizes delegam aos sistemas de ensino a responsabilidade de:

- a) Organizar as instituições com o objetivo de programar e garantir a oferta do AEE;
- b) Garantir a continuidade de estudos e o acesso aos níveis mais elevados de ensino;
- c) Assegurar a promoção de acessibilidade universal;
- d) Promover a formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado e a formação de profissionais da educação e comunidade escolar;
- e) Garantir a transversalidade da modalidade de ensino especial desde a Educação Infantil até a educação superior;

f) Promover a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Assim, caberá ao Estado induzir políticas de financiamento, de regulamentação e regulação, deixando aos entes federados e municípios a efetivação de tais políticas.

A efetivação de tais políticas universais em um país continental como o Brasil encontra dificuldades justamente na desconsideração de tais aspectos, pois da mesma forma que existem entes federados e municípios bem estruturados, com a presença de profissionais qualificados capazes de responder tecnicamente a tais políticas, há outros totalmente desprovidos de condições para tais demandas. O apoio técnico ao qual o governo federal se propõe a realizar desconsidera, em muitos casos, as condições técnicas dos profissionais do município, a questão financeira e a distância entre os polos de apoio, fixados em universidades de referência⁹.

Outro ponto marcante decorre do fato de que a Educação Especial fica estabelecida como uma modalidade de ensino, e não um atendimento que substitui a escolarização. Sendo assim, a política defende a transversalidade da Educação Especial, já proposta na LDBEN 9.394/1996, desde a Educação Infantil até os níveis superiores da educação, e contempla o conceito de Atendimento Educacional Especializado como complemento e suplemento ao Ensino Regular (BRASIL, 2008a).

O Decreto n. 6.571/08 (BRASIL, 2008b) regulamenta o Atendimento Educacional Especializado que se encontra garantido na legislação nacional desde 1988. Além disso, esse Decreto define o financiamento da União, estados e municípios para a ampliação da oferta do AEE para os alunos público-alvo da Educação Especial.

Em 17 de novembro de 2011, o Decreto n. 7.611 revoga o Decreto n. 6.571/2008 e dispõe sobre o apoio da União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do AEE a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ele estabelece o financiamento de tal oferta no âmbito do Fundeb.

Enquanto isso, o Decreto n. 7.611/2011 traz como modificação o apoio técnico e financeiro, pelo Poder Público, às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva na Educação Especial. Tal mudança é resultante

⁹ Exemplo desta situação é a cidade de Ituiutaba, na região do Triângulo Mineiro, cuja instituição de referência é a Unimontes, de âmbito estadual e que possui sede em Montes Claros – são aproximadamente 762 km entre ambas, com uma viagem de mais de dez horas consecutivas. Essa distância inviabiliza a participação dos profissionais da educação em projetos presenciais de formação, de orientação técnica e pedagógica.

das lutas de forças existentes na sociedade. A publicação de tal dispositivo legislativo com essa nova realidade provocou polêmicas e manifestações em todo o país.

Frente a essas manifestações e a nova configuração, o MEC emite a Nota Técnica n. 62/2011, a qual explica que:

O atual Decreto não determinará retrocesso à Política Nacional de Educação Especial a Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), pois o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis está assegurado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU, 2006, ratificada no Brasil com *status* de Emenda Constitucional pelos Decretos n. 186/2008 e n. 6.949/2009 (BRASIL, 2011b, p. 1).

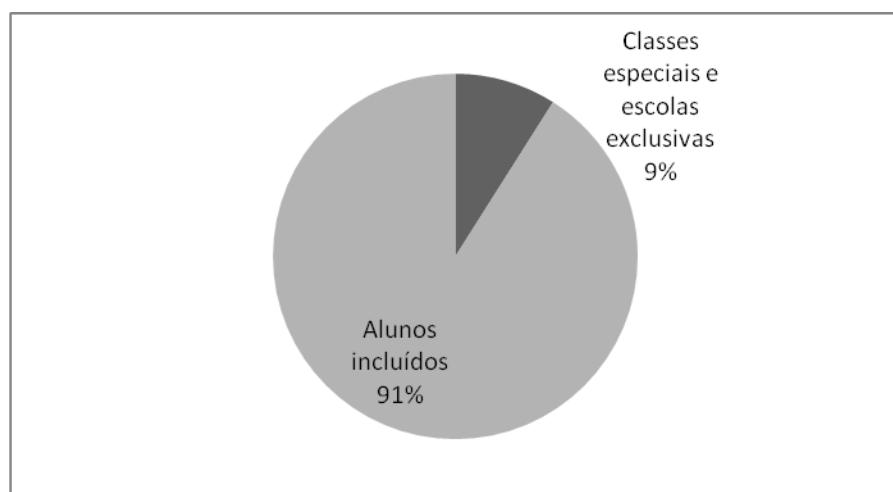
A Nota Técnica do MEC afirma que todo o conteúdo do Decreto n. 6.571/2008 foi incorporado no Decreto n. 7.611/2011, no que se refere ao financiamento da dupla matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial, na educação regular pública no âmbito do Fundeb.

Segundo Machado e Vernick (2013, p. 59):

Este processo resultou das manifestações de instituições especializadas e escolas especiais em todo o país, pois as palavras escolas especiais ou especializadas e classes especiais não estavam presentes nos documentos recentes que subsidiaram a PNEE desde 2008, o que não correspondia à realidade escolar brasileira que ainda mantinha classes especiais e escolas especiais.

Nesse cenário de amparo legal, as estatísticas oficiais indicam um crescimento significativo de matrículas para estudantes público-alvo da Educação Especial.

Gráfico 1:Distribuição das matrículas de Educação Especial na Rede Pública - 2012



Fonte: INEP/CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2012

O gráfico evidencia que, no período entre 2007 e 2012, houve crescimento significativo das matrículas em escolas comuns. Tal aumento aconteceu nas diferentes etapas e modalidades de ensino, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 1: Número de matrículas da Educação Especial por etapa Brasil - 2007-2012

Ano	Total	Classes especiais e escolas exclusivas						Classes comuns (Alunos Incluídos)						
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	
2007	654.606 348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395		
2008	695.699 319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546		
2009	639.718 252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718		
2010	702.603 218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096		
2011	752.305 193.882	23.750	131.836	1140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361		
2012	820.433 199.656	18.652	124.129	1090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659		
Δ%2011/2012		9,1	3,0	-21,5	-5,8	-4,4	51,4	-7,5	11,2	2,8	11,2	28,2	5,8	21,9

Fonte: INEP/CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2012

Todavia, esse aumento quantitativo no número de matrículas não garante as condições efetivas para a implementação de ações que atendam toda essa demanda matriculada, de forma satisfatória, nos sistemas públicos de ensino. Tais dados precisam ser estudados com vistas a analisar e acompanhar seus efeitos para além da questão quantitativa.

Além disso, destaca-se que os dados se referem somente à matrícula, e esta não implica necessariamente que o processo de inclusão, em seu sentido pleno, está sendo garantido.

Vários estudos, como os elaborados por Tessaro, Waricoda, Bolonheis, Rosa (2005); Cabral (2011), dentre outros, evidenciam que, mesmo com o aumento expressivo das matrículas de alunos com deficiência, faltam condições básicas para assegurar não somente o acesso, mas a permanência com qualidade desses educandos nas escolas comuns. Em vários sistemas estaduais e municipais de ensino, a implementação de diretrizes políticas conduzidas pelos princípios da inclusão escolar depara-se com a falta de procedimentos de acompanhamento de tais diretrizes, o que pode comprometer o processo de implementação das propostas (MENDES, 2006).

Na execução das políticas educacionais, Carvalho (2010) destaca que, de modo geral, os estados brasileiros empenharam muitos esforços no sentido de aumentar a

oferta de vagas nas escolas. Mas a autora denuncia a grande discrepância entre esses esforços e os resultados obtidos, considerando os diferentes estados e municípios das diversas regiões brasileiras. Concordando com Prieto (2002, p. 49), a Educação Inclusiva precisa ser “[...] compreendida como educação de qualidade para todos e não somente como acesso de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino”.

Além disso, os rumos das recentes políticas destinadas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva e o processo de inclusão educacional não podem ser analisados por si mesmos. É preciso considerar o contexto macro do Estado inserido no modo de produção capitalista.

A palavra inclusão passou a ser utilizada no dia a dia das pessoas na política, em diferentes documentos oficiais e em pesquisas acadêmicas. Entretanto, torna-se fundamental entender esse movimento que vem sendo implementado pelas políticas educacionais em nome da “inclusão”.

Em meio a discursos e propagandas em prol de uma “escola pública para todos”, presenciamos políticas, programas e práticas governamentais que orientam que toda criança e adolescente deve ser matriculado na escola. No entanto, fala-se de inclusão numa escola que se encontra cristalizada em pressupostos neoliberais, comprometidos com o descaso do ensino público, o que acarreta uma realidade de escolas sucateadas com professores desvalorizados e desmotivados, que têm de conviver com baixos salários e turmas superlotadas, onde se torna complicado trabalhar de forma inclusiva.

Torna-se um grande equívoco considerar que a criança com deficiência estaria automaticamente “incluída” simplesmente pelo fato de estar matriculada na escola regular. Concordar com essa tese é contribuir para que se perpetue a histórica exclusão inerente ao modo de produção capitalista.

Além disso, faz-se necessário repensar a temática da formação dos professores e como ela é abordada na política educacional brasileira destinada à Educação Especial. Considerando tanto o Decreto do AEE como a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, assiste-se um “silêncio” sobre esse tema, o que pode contribuir para que não se avance em tal direção. Essa discussão será aprofundada no mais adiante.

Ao considerar a discussão ora abordada, torna-se indispensável refletir e repensar sobre os rumos das recentes políticas federais e municipais que interferem indireta e diretamente na Educação Especial na perspectiva inclusiva. Isso será aprofundado no capítulo a seguir.

CAPÍTULO II

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS COMO DISPOSITIVO LEGAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS MUNICÍPIOS

O presente capítulo pretende analisar o Plano de Ações Articuladas (PAR), dispositivo legal que norteia as políticas educacionais dos municípios. Nessa seção será ressaltada a origem do PAR no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que se apresenta como um mecanismo de promoção do regime de colaboração entre os entes federados.

2.1. Plano de Desenvolvimento da Educação: programas e ações

Nos últimos anos, o Brasil vem passando por uma reformulação no que diz respeito ao planejamento das políticas públicas. Ela é organizada por meio do PDE/PAR, em que a Educação Especial e Inclusiva também é parte integrante nesse processo.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi apresentado pelo Ministério da Educação, em 2007, como uma das ações da política educacional do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Foi ressaltado, aos estados e municípios, um conjunto de instrumentos de planejamento e avaliação, tendo como justificativa a melhoria na qualidade da Educação Básica pública brasileira.

O PDE foi apresentado ao Brasil no dia 15 de março de 2007 e lançado oficialmente em 24 de abril, juntamente com o Decreto n. 6.094, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Pode-se dizer que o PDE é o grande “guarda-chuva” que abriga vários programas desenvolvidos pelo MEC (SAVIANI, 2009). O PDE foi lançado como parte do Programa de Aceleração para o Crescimento (PAC) pelo governo federal, sendo que cada ministério deveria indicar as ações que estivessem de acordo com o programa.

No contexto do PDE e do Plano de Metas, o MEC lança o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse indicador reafirma as avaliações externas que trazem muitos desdobramentos na organização do trabalho pedagógico e do professor, sendo objeto de muitas críticas.

Saviani (2007) destaca o PDE como uma forma de controle, com o intuito de criar uma educação padronizada a partir das avaliações externas, o que faz com que a escola e a prática docente passem por modificações. Nesse sentido, o autor afirma que :

[...] a singularidade do PDE se manifesta naquilo que ele traz de novo. [...] Trata-se da preocupação em atacar o problema qualitativo da Educação Básica brasileira, o que se revela em três programas lançados no dia 24 de abril: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Provinha Brasil e o Piso do Magistério (SAVIANI, 2007, p. 1242).

Não se pode afirmar se tais intenções vêm sendo materializadas na realidade. Além disso, Saviani (2007) nos chama a atenção que, por meio dessas estratégias políticas, presencia-se no cotidiano das escolas ações a serem cumpridas como condição para o recebimento de recursos financeiros do poder público. Percebe-se o fortalecimento de uma “pedagogia de resultados” que exerce uma forte regulação da gestão da escola e do trabalho docente.

Nesse movimento de regulação, mecanismos como o ranqueamento das escolas revelam que a avaliação tem o papel de regular o trabalho do professor para que resultados sejam atingidos, repercutindo na intensificação e nas condições do trabalho docente.

O Plano de Desenvolvimento da Educação, no que se refere à Educação Básica, prevê as seguintes ações que contemplam todas as modalidades de ensino:

- O Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), aprovado em substituição ao Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. O Fundeb propõe ampliar as ações em relação ao Fundef, estendendo-se a toda a Educação Básica. Este fundo prevê a elevação da participação dos municípios e estados na composição do montante de recursos destinados à Educação, assegurando-se a complementação da União.
- O “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, que prevê um regime de colaboração entre os entes da federação e a sociedade civil, para o cumprimento de 28 diretrizes que visam à qualidade educacional. Neste Plano de Metas se insere o Plano de Ações Articuladas – PAR.
- O Índice de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, criado para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, tomando como padrão o rendimento dos alunos no final da 4^a e 8^a série do Ensino Fundamental e 3^a série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, juntamente com os indicadores de fluxo-taxas de promoção, repetência e evasão escolar.

- Piso do Magistério, proposta de elevação gradativa do salário dos professores da Educação Básica para se atingir um piso nacional mínimo para a jornada de 40 horas semanais.
- Formação docente: o PDE propõe-se a oferecer por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB – cursos de formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica (SAVIANI, 2007, p. 1234-1237).

Juntamente com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 24 de abril de 2007, foi apresentado à sociedade o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto n. 6.094, que tem como objetivo ser o eixo central de articulação entre municípios, estados e União.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), o Plano de Metas:

[...] inaugura um novo regime de colaboração, que busca consertar a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais (BRASIL, 2007b, p. 2).

O Plano de Metas é um compromisso firmado entre os entes federados a partir de 28 diretrizes; um mecanismo que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas e manutenção/desenvolvimento da Educação Básica. Com a aprovação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os municípios terão como meta a elaboração dos planos municipais, de acordo com as diretrizes do MEC:

- I – estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II – alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III – acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV – combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- V – combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não frequência do educando e sua superação;
- VI – matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
- VII – ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- VIII – valorizar a formação ética, artística e a educação física;

- IX – garantir o acesso e permanência das pessoas com **necessidades educacionais especiais**¹⁰ nas classes comuns do Ensino Regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;
- X – promover a Educação Infantil;
- XI – manter programa de alfabetização de jovens e adultos;
- XII – *instituir programa próprio ou um regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;*
- XIII – implantar o plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
- XIV – valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
- XV – dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externo ao sistema ao sistema educacional local;
- XVI – envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
- XVII – incorporar, ao núcleo gestor da escola, coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;
- XVIII – fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;
- XIX – divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, referido no art. 3º;
- XX – acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;
- XXI – zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;
- XXII – promover a gestão participativa na rede de ensino;
- XXIII – elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;
- XXIV – integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;
- XXV – fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas de compromisso;

¹⁰ O Decreto utiliza a expressão **necessidades educacionais especiais** para denominar o público da Educação Especial de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação/altas habilidades.

XXVI – transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII – firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII – organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigente do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB (BRASIL, 2007b, p.1. Destaque do autor).

Dentre os programas e ações, no âmbito do PDE, voltados para a modalidade da Educação Especial, destacam-se o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

O Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial foi lançado por meio do edital n. 2, de 26 de abril de 2007, cujo objetivo é oferecer cursos de extensão/aperfeiçoamento e/ou especialização nas áreas do Atendimento Educacional Especializado para os professores das escolas públicas. Esses cursos são oferecidos na modalidade à distância, nas instituições públicas de educação superior, em três modalidades: aperfeiçoamento ou especialização em Atendimento Educacional Especializado (de 180 a 360 horas); extensão ou aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado (máximo de 180 horas); extensão ou aperfeiçoamento para docentes do Ensino Regular, que trabalham com o público da Educação Especial na sala de aula comum (máximo de 180 horas). O programa é desenvolvido por meio de uma parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Já o Programa de Salas de Recursos Multifuncionais para a oferta do Atendimento Educacional Especializado faz parte dessa nova política de Educação Inclusiva e especial, que pretende tornar a escola um espaço de democracia, onde possa haver a permanência de todos os alunos, sem distinção social, cultural, étnica, de gênero (ou razão de deficiência) e características pessoais. Tal programa foi implementado no Brasil em 2007, como um dos objetivos do PDE, sendo considerada uma das principais ações que se destacaram na política da educação brasileira (BRASIL, 2007c).

As Salas de Recursos Multifuncionais utilizadas para a oferta do AEE são implantadas nas escolas das redes estaduais e municipais, cujo censo escolar deve apresentar matrículas de alunos com deficiência (física, mental, intelectual ou

sensorial), de educandos com transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil) e estudantes com altas habilidades/superdotação.

Tais Salas são espaços onde acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Elas são equipadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos adaptados, recursos de acessibilidade e equipamentos voltados para o trabalho com os alunos da Educação Especial (BRASIL, 2007c; 2011a).

A legislação apresenta a questão das Salas de Recursos Multifuncionais com bases conceituais distintas: em alguns momentos, trata-a como espaço físico e, em outros, como um conjunto de equipamentos e recursos didáticos pedagógicos para serem utilizados no Atendimento Educacional Especializado. Essa situação ocorre, em certa medida, pelo fato de tal questão ser muito recente, encontrando-se, portanto, em construção.

Decorrente da segunda compreensão, a legislação apresenta dois tipos de salas de recursos multifuncionais: I e II. O que difere uma da outra são os recursos e os equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, de acordo com a realidade de cada escola.

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora a laser, teclado e colmeia, *mouse* e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário e quadro melânico (BRASIL, 2010).

Já as Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, porém, com mais alguns materiais que servem como recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira: impressora *Braille*, máquina datilográfica *Braille*, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, *kit* de desenho geométrico acessível, calculadora sonora e *software* para produção de desenhos gráficos e táteis (BRASIL, 2010).

Em relação à proposta de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, alguns cuidados são essenciais com essa ação, pois pode incorrer no risco ressaltado por Mendes (2009 apud MILANESI, 2012, p. 24). Ele considera que a política da Secretaria

de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, via Diretoria de Educação Especial (SEDADI/DPEE), de implantar a “classe de recurso multifuncional” como uma espécie de “serviço tamanho único”, pode ser entendida como uma simplificação dos serviços de apoio, uma vez que deveria ser apenas mais um dos vários serviços do sistema do contínuo de ações da Educação Especial. Isso não encontra sustentação, de acordo com a literatura da área de Educação, em termos de efetividade, para atender às necessidades tão diversificadas desse público.

Esse posicionamento parece-nos um pouco restritivo no que tange à constituição das Salas de Recursos Funcionais colocadas no PAR, pois esse Programa tem como foco principal criar condições mínimas necessárias, enquanto financiamento para instrumentalizar a criação de um espaço adequado no qual se congrega um conjunto de recursos materiais considerados mínimos e necessários para que o Atendimento Educacional possa ocorrer. Logo, não entendemos que se trata apenas da criação de um serviço de tamanho único, mas de oferecer condições mínimas para o início do trabalho, e não o tamanho esperado, desejável para tal espaço.

Além disso, Mendes (2009 apud MILANESI, 2012, p. 24) chama atenção para o fato de as Salas de Recursos Multifuncionais serem utilizadas como único serviço de apoio. Elas podem apresentar, como desvantagem, a circunscrição da responsabilidade pela escolarização do aluno ao espaço da SRM e ao professor da sala de recurso.

Outro aspecto a ser destacado, no tocante aos entendimentos sobre a temática, é desconsiderar o fato de que a legislação brasileira atual apresenta outros serviços da Educação Especial presente na escola, tais como: garantia da acessibilidade pedagógica, comunicacional, arquitetônica aos alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum; formação de docentes; oferta de cuidadores, entre outros. Assim, o AEE é apenas um dos serviços da Educação Especial, que precisa considerar cada estudante na sua diferença – portanto, nas suas especificidades é que oferecem o tom e a dimensão do serviço a ser prestado. Esse não é um serviço de tamanho único, nem o único serviço existente, financiado e demandado pelas instâncias deliberativas da área.

Segundo o discurso do MEC, o Plano de Metas tem o intuito de orientar e articular as ações que devem se destacar no que diz respeito à Educação Básica, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), que estabelece que a União oferecerá apoio

técnico e financeiro aos estados e municípios brasileiros. A seguir, discutiremos sobre o PAR e seus desdobramentos nas políticas educacionais.

2.2. O Plano de Ações Articuladas

O Plano de Ações Articuladas (PAR) foi proposto como um dispositivo do Plano de Metas que objetiva estabelecer um regime de colaboração entre os entes federados no Brasil.

De acordo com o Decreto n. 6.094, os estados e os municípios, ao aderirem ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, devem elaborar um Plano de Ações Articuladas, referendado por um diagnóstico minucioso da realidade educacional local, considerando as seguintes dimensões:

- a) Gestão educacional;
- b) Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar;
- c) Práticas pedagógicas e avaliação;
- d) Infraestrutura e recursos pedagógicos.

O PAR trata-se de um instrumento de planejamento que pretende melhorar a qualidade da educação brasileira, buscando superar os baixos índices das avaliações que são previstas pelo MEC. Assim, poderão ser diminuídas as diferenças entre as regiões no que se refere à realidade educacional dos municípios para, então, promover ações para superar tais demandas, tendo como objetivo primordial a elevação dos índices educacionais e o desempenho dos alunos.

Para a elaboração do PAR, foi criada uma ferramenta de monitoramento denominada Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC), que pode ser acessada por qualquer computador conectado à internet. A realização do diagnóstico da situação educacional de cada município e a elaboração do PAR pelas equipes locais podem ser acompanhadas no ambiente virtual do Simec. De acordo com o MEC, o acesso à internet facilita a comunicação entre essa instituição e os parceiros (entes federados), repassando informações que facilitam o acompanhamento e o monitoramento das ações do PAR de cada município brasileiro.

Portanto, por meio do Simec é possível acompanhar as metas propostas pelo PAR de cada ente federado (estados, Distrito Federal e municípios), além de ter acesso

aos relatórios públicos elaborados por estes. No Simec existe um recurso destinado ao diagnóstico sobre a situação da educação do município, o que possibilita à equipe técnica local e ao dirigente educacional a resposta a um questionário acerca da situação do município, abrangendo questões referentes às dimensões: Gestão Educacional, Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço Escolar e Práticas Pedagógicas de Avaliação.

As questões que são respondidas pelo dirigente municipal de Educação envolvem as informações sobre a realidade educacional de cada município e as ações a serem desenvolvidas pela gestão local e/ou pelo MEC. Tais dados propiciam ao Ministério da Educação o conhecimento sobre a gestão de cada município (BRASIL, 2011). Vale ressaltar que os questionários têm como finalidade levantar dados sobre o corpo docente do município e sua relação com a comunidade local.

Na etapa do diagnóstico, a coleta de informações e as discussões precisam ser realizadas por uma equipe técnica local de cada município que, segundo orientações do MEC, deve ser constituída pelos seguintes segmentos:

- a) Dirigente municipal de Educação;
- b) Técnicos da Secretaria de Educação;
- c) Representantes dos diretores de escolas;
- d) Representantes dos professores da zona urbana;
- e) Representantes de professores da zona rural;
- f) Representantes dos coordenadores ou supervisores escolares;
- g) Representantes do quadro administrativo das escolas;
- h) Representantes dos conselhos escolares;
- i) Representantes do Conselho Municipal de Educação (BRASIL, 2011).

Além desses representantes, o documento do MEC mostra que o município pode convidar outros segmentos que considerar necessários para compor essa equipe. Como exemplos, há o técnico da secretaria de planejamento da prefeitura municipal ou o representante da rede estadual de educação (BRASIL, 2011c).

Segundo orientações do MEC, as equipes locais que são as responsáveis pela elaboração do PAR devem ter a participação da comunidade escolar de uma forma bem

diversificada. Assim, será possível abranger a participação de gestores, representantes da sociedade civil e educadores locais (BRASIL, 2011c).

Em decorrência da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de acordo com o Decreto n. 6.094, o PAR será o documento que deverá nortear a política educacional de estados e municípios.

Em conformidade com os documentos do MEC, o PAR representa uma possibilidade de planejamento multidimensional da política de educação municipal por um período de quatro anos.

Realizada a adesão, serão asseguradas as ações de assistência técnica ou financeira por parte da União, e o ente federado assume o compromisso de cumprir ações e metas que tenham como finalidade a qualidade da educação pública, como está explícito no Decreto n. 6.094:

Art. 9º O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.

§ 1º O Ministério da Educação enviará ao ente selecionado na forma do art. 8º, § 2º, observado o art. 10, § 1º, equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da Educação Básica do sistema local.

§ 2º A partir do diagnóstico, o ente elaborará o PAR, com auxílio da equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vista à melhoria da qualidade da Educação Básica, observado o disposto no art. 8º, §§ 3º e 4º.

Art. 10. O PAR será base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado (BRASIL, 2007b, s.p.).

Conforme os documentos do MEC, o PAR, no cenário municipal, precisa ser elaborado pelas secretarias municipais de educação, envolvendo seus gestores e a comunidade local, a partir de um roteiro que deverá ser seguido para que sejam definidas as prioridades do PAR para a educação municipal. Além disso, o trabalho de elaboração do PAR divide-se em duas etapas:

1^a etapa: aplicação do instrumento diagnóstico da situação educacional na rede municipal;

2^a etapa: elaboração do PAR propriamente dito.

O *Manual de Elaboração do PAR Municipal* ressalta que é “[...] importante que o (a) dirigente municipal de educação participe de todo o processo de elaboração do

PAR, mobilizando sua equipe técnica para auxiliar na condução dos trabalhos” (BRASIL, 2011, p. 21). Além disso, menciona alguns documentos legais que devem ser tomados como referências legais para a construção do PAR, os quais serão explicitados no quadro subsequente:

Quadro 3 - Documentos referências para a construção do PAR:

Documentos Legais
<ul style="list-style-type: none"> • O Plano Nacional de Educação (PNE), os Planos Estadual e Municipal de Educação (quando houver), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, e o Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2011). • Resolução CD/FNDE nº 29, de 20 de junho de 2007, que estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Plano de Metas do PDE, no exercício de 2007. • Resolução nº 47, de 20 de setembro de 2007, que altera a Resolução CD/FNDE nº 29, de 20 de junho de 2007, e estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Plano de Metas do PDE, no exercício de 2007. • Resolução nº 46, de 31 de outubro de 2008, que altera a Resolução CD/FNDE nº 29, de 20 de junho de 2007, e estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Plano de Metas do PDE. • Resolução nº 53, de 29 de outubro de 2009, que aprova o Manual de Assistência Financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. • Resolução N° 7 de 23/04/2010 (revoga a Resolução N° 02 de 05/03/2009, e estabelece as normas para que os municípios, estados e o Distrito Federal possam aderir ao Programa Caminho da Escola para pleitear a aquisição de veículos para o transporte escolar). • Resolução nº 15, de 07 de junho de 2010, que aprova o critério de utilização dos resultados do LSE como exigência para a aprovação das ações de apoio da União aos entes federativos que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação • Resolução nº 23, de 16 de maio de 2011, que altera a Resolução CD/FNDE N° 29 de 20 de junho de 2007, que estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação. • Resolução nº 15, de 29 de março de 2011, que fixa os percentuais de contrapartida para as transferências de recursos financeiros realizados pelo FNDE. • Resolução nº 34, de 08 de julho de 2011, que altera a Resolução nº 15, de 07 de junho de 2010, que aprova o critério de utilização dos resultados do LSE como exigência

para a aprovação das ações de apoio da União aos entes federativos que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Fonte: Brasil (2011c, p. 21-22)

Além disso, o documento do MEC indica algumas questões pontuais que precisam ser consideradas como parte integrante do diagnóstico da situação educacional local, a partir de um roteiro de itens a ser analisados pelo município. Nele são destacados aspectos importantes, de acordo com o manual, para a construção da qualidade do ensino. Tais itens aparecem no sistema como “Questões Pontuais”, totalizando 15 questões:

Quadro 4 - “Questões Pontuais” como parte integrante do diagnóstico da situação educacional local

Itens	Orientações
1.Sistema Municipal de Ensino	O município que implementou o seu sistema municipal de ensino deve anexar o documento por meio do qual o sistema foi criado.
2.Plano Municipal de Educação	O município que possui o Plano Municipal de Educação deve anexar o documento correspondente.
3.Conselho Municipal de Educação	O município que possui Conselho Municipal de Educação deve anexar o documento referente ao ato legal de sua criação, e, anexar também, se existente, o documento com a norma de seu funcionamento (regimento interno).
4.Comitê Local do Compromisso Todos pela Educação (XXVIII Diretriz do Plano de Metas do PDE)	O município que instituiu o Comitê Local do Compromisso Todos pela Educação deve anexar o documento referente ao ato legal de sua criação. Se as atribuições do Comitê foram assumidas pelo Conselho Municipal de Educação, o documento a ser anexado será o do ato legal que definiu essa atribuição.
5.Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)	O documento a ser anexado será o do ato legal de criação do Conselho do Fundeb ou o ato legal de atribuição das funções do Conselho do Fundeb à Câmara de Financiamento do Conselho Municipal de Educação.
6. Órgão municipal responsável pela gestão dos recursos de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE)	Se o órgão responsável pela gestão dos recursos do MDE não for nem a Secretaria Municipal de Finanças e nem a Secretaria Municipal de Educação, o município deve escolher a opção “Outros” e descrever, no campo reservado a esse fim, o órgão responsável pela gestão desses recursos.
7. Creches (0 a 3 anos de idade)	O município informa a quantidade de creches em funcionamento na rede pública municipal de ensino, define quantas são da rede municipal de ensino, quantas

	são conveniadas e quantas creches públicas e conveniadas estão sob responsabilidade de outros órgãos municipais (Secretaria de Assistência Social, Saúde ou outra). Um exemplo: se o município possui duas creches (atendimento de 0 a 3 anos) e uma escola de ensino fundamental que também atende a faixa etária correspondente à creche, nesse caso, ele informa que possui três creches na rede municipal.
8. Pré-escolas (4 a 5 anos de idade)	O município informa a quantidade de pré-escolas em funcionamento na rede pública municipal de ensino, quantas são pré-escolas da própria rede municipal de ensino, quantas são conveniadas e quantas pré-escolas públicas e conveniadas estão sob a responsabilidade de outros órgãos municipais (Secretaria de Assistência Social, Saúde ou outra). Um exemplo: se o município possui duas pré-escolas (atendimento de 4 a 5 anos) e três escolas de ensino fundamental que também possuem salas de atendimento para as crianças de 4 a 5 anos, deve informar que possui cinco pré-escolas.
9. Conselho Escolar (CE)	Serão três itens a serem respondidos. a) Ato legal de criação do CE nas escolas da rede: deve-se anexar o documento correspondente ao ato legal de criação do CE nas escolas da rede. b) Escolas com CE implantado: o município deverá indicar as escolas que possuem CE implantado. c) Participação dos alunos na definição dos objetivos, do material, das situações, dos métodos e do próprio planejamento das atividades desenvolvidas na escola: em caso de resposta positiva, essa questão admite a escolha de mais de uma alternativa, sendo possível, inclusive, se for o caso, assinalar todas as alternativas.
10. Critérios para escolha de diretor escolar	Se a alternativa escolhida como resposta for “Indicação” ou “Outros”, o município deverá detalhar quais são os critérios, no campo destinado a esse fim.
11. Plano de carreira para o magistério e profissionais de serviço e apoio escolar	Nessa questão há duas situações possíveis: a) Existe um plano de carreira para o magistério e profissionais de serviço e apoio escolar: o município deve anexar o documento correspondente. b) Há plano de carreira apenas para o magistério; esse plano não contempla os profissionais de serviço e apoio escolar: deve-se anexar o documento correspondente.
12. Relação da secretaria municipal de educação com a(s)	O município deve assinalar a opção que melhor corresponde à realidade local.

instituição(ões) formadora(s) de professores da educação básica da rede municipal de ensino (formação inicial e continuada)	
13. Avaliações educacionais	<p>Essa questão admite a escolha de duas ou mais alternativas, se o município participa das avaliações em questão:</p> <ul style="list-style-type: none"> -A rede de ensino participa ou possui um sistema de avaliação. Qual a)a rede de ensino participa de sistema de avaliação estadual b)a rede de ensino possui um sistema de avaliação próprio c)a rede de ensino participa de sistema de avaliação regional (a partir de arranjos municipais) -A rede de ensino não participa dos sistemas de avaliação descritos anteriormente, apenas das avaliações nacionais do MEC.
14. Provinha Brasil	O município responde de acordo com a utilização que fez da Provinha Brasil, caso ela tenha sido aplicada.
15. Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Se no município há pessoas na faixa etária de atendimento da educação de jovens e adultos que não concluíram seus estudos no ensino fundamental, deve-se assinalar a opção que melhor corresponde à realidade local.

Fonte: Elaboração própria do pesquisador (Brasil, 2011c, p. 23-27).

Demarca-se que nesse instrumento não há “questões pontuais” que se relacionam com a Educação Especial, embora eles apareçam nele.

Ainda sobre a etapa do diagnóstico, o manual do MEC define que ele precisa assumir um caráter participativo e estabelecer como finalidade a promoção de uma análise compartilhada da situação educacional da rede municipal. Como parte dessa estratégia coletiva, a coleta de informações e o seu detalhamento deverão ser realizados em conjunto pela equipe técnica local a partir de quatro grandes dimensões:

- Dimensão 1: Gestão Educacional.
- Dimensão 2: Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar.
- Dimensão 3: Práticas Pedagógicas e Avaliação.
- Dimensão 4: Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos (BRASIL, 2011, p. 5).

Cada dimensão é composta por áreas de atuação, sendo que cada área apresenta indicadores específicos, num total de 82 indicadores.

Na dimensão 1 - Gestão Educacional, há cinco áreas e 28 indicadores, nos quais serão tratados os itens relacionados à gestão democrática, à gestão de pessoas, ao conhecimento e à utilização de pessoas, bem como à comunicação com a sociedade.

Enquanto isso, na dimensão 2 - Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, há cinco áreas e 17 indicadores. Ela abriga as questões relacionadas à formação inicial e continuada dos professores de Educação Básica; à formação dos professores da Educação Básica para a atuação em Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado de escolas do campo, comunidades quilombolas ou escolas indígenas; à formação de professores da Educação Básica, para o cumprimento das Leis 9.795/1999, 10.639/2003, 11.525/2007 e 11.645/2008; e à formação de profissionais da Educação e outros representantes da comunidade escolar.

Na dimensão 3 - Práticas Pedagógicas e Avaliação, há três áreas e 15 indicadores, em que serão levados em consideração os seguintes aspectos: a organização da rede de ensino, a organização das práticas pedagógicas e a avaliação da aprendizagem dos alunos e do tempo para assistência individual/coletiva aos educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Enfim, na dimensão 4 - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, há quatro áreas e 22 indicadores, que são: instalações físicas da secretaria municipal de educação, condições de rede física escolar existente, e uso de tecnologias e recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais.

O quadro abaixo mostra as dimensões do PAR juntamente com as áreas a serem consideradas no diagnóstico da situação educacional pelos entes federados (estados, Distrito Federal e municípios):

Quadro 5 - PAR 2011-2014 - Dimensões e Áreas

Dimensões	Áreas
1.Gestão Educacional	Área 1 - Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino
	Area 2 – Gestão de pessoas
	Área 3 – Conhecimento e utilização de informação

	Área 4 – Gestão de finanças Área 5 – Comunicação e interação com a sociedade
2. Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar	Área 1: Formação Inicial de Professores da Educação Básica
	Área 2: Formação Continuada de Professores da Educação Básica
	Área 3: Formação de professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas
	Área 4: Formação de professores da Educação Básica para cumprimento das Leis 9.795/99, 10.639/03, 11.525/07 e 11.645/08
	Área 5: Formação de Profissionais da Educação e Outros Representantes da Comunidade Escolar
3. Práticas Pedagógicas e Avaliação	Área 1: Organização da Rede de Ensino
	Área 2: Organização das Práticas Pedagógicas
	Área 3: Avaliação da Aprendizagem dos Alunos e Tempo para Assistência Individual/Coletiva aos Alunos que apresentam Dificuldade de Aprendizagem
4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos	Área 1: Instalações físicas da Secretaria Municipal de Educação
	Área 2: Condições da rede física escolar existente
	Área 3: Uso de Tecnologias
	Área 4: Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais

Fonte: Manual de elaboração do PAR - ORIENTAÇÕES GERAIS PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS DOS MUNICÍPIOS PAR 2011-2014, março de 2011 (BRASIL, 2011c, p.83).

O manual do MEC define um total de 82 indicadores, no âmbito das quatro dimensões, que deverão ser pontuados segundo a descrição de critérios correspondentes a quatro níveis de pontuação.

Nesse sentido, o resultado da pontuação será decorrente da avaliação da equipe, considerando a situação que melhor reflete a realidade local com relação a cada indicador. Para isso, no manual adverte a necessidade de se proceder a uma leitura atenta dos critérios de pontuação para cada indicador e de haver uma discussão, pela equipe, para que se possa avaliar cada situação, visando alcançar um consenso sobre qual é a pontuação mais adequada, conforme a situação do município (BRASIL, 2011c). O quadro a seguir apresenta os critérios definidos pelo manual do MEC que devem ser tomados como parâmetro na pontuação a ser feita pela equipe local:

Quadro 6 - Descrição dos Critérios para pontuação dos indicadores do PAR

Critérios para pontuação
Critério de Pontuação 1: a descrição aponta para uma situação crítica, e serão necessárias ações imediatas, além do planejamento de médio e longo prazos, para superação dos desafios apontados no diagnóstico da realidade local.
Critério de Pontuação 2: a descrição aponta para uma situação insuficiente, e serão necessárias ações planejadas de curto, médio e longo prazos para elevar a pontuação nesse indicador.
Critério de Pontuação 3: a descrição aponta para uma situação favorável, porém o município pode implementar ações para melhorar o seu desempenho.
Critério de Pontuação 4: a descrição aponta para uma situação positiva, e não serão necessárias ações imediatas. O que a secretaria de educação realiza na(s) área(s) pertinente(s) garante bons resultados nesse indicador.

Fonte: Elaboração própria a partir do Manual de elaboração do PAR - ORIENTAÇÕES GERAIS PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS DOS MUNICÍPIOS PAR 2011-2014, março de 2011.

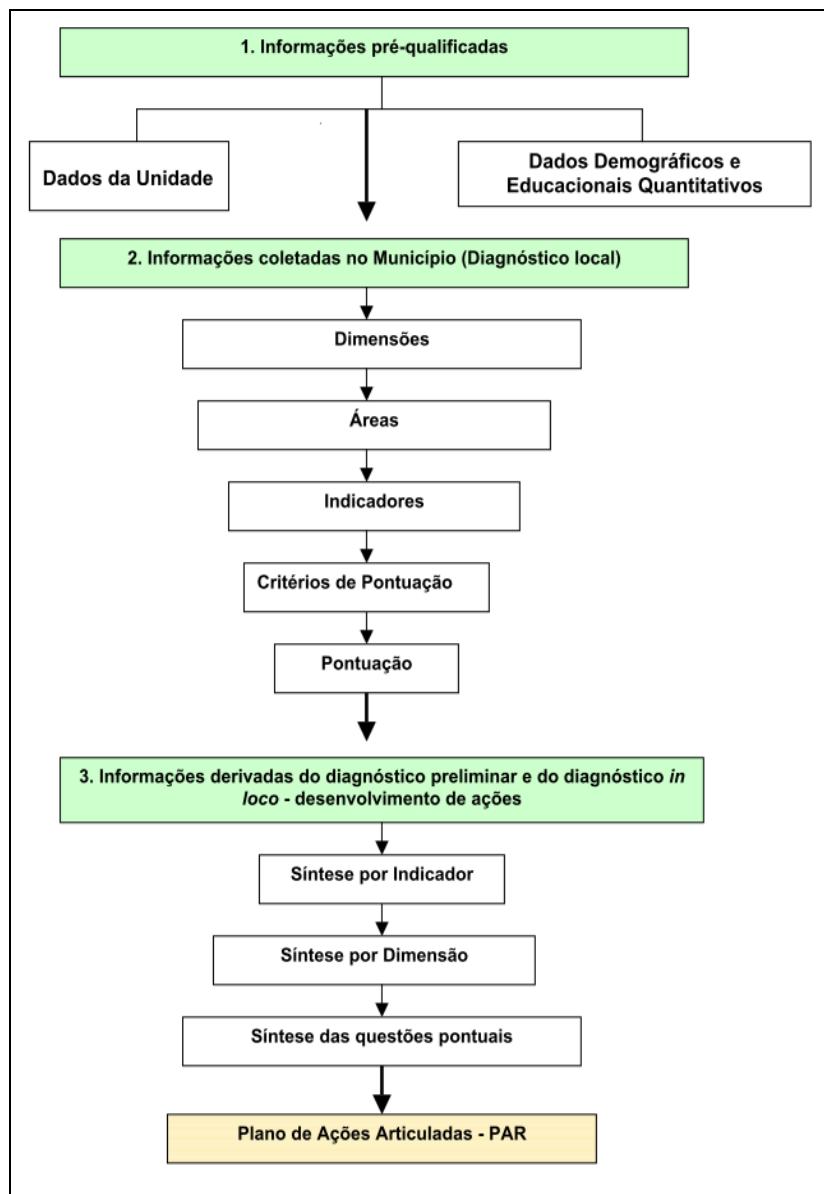
No manual é salientado ainda que os quatro níveis de descrição dos critérios de pontuação estabelecem, de forma geral, as situações possíveis com relação a cada indicador, sendo que o juízo de valor para estabelecer a pontuação será construído considerando os dados fidedignos à realidade do município. Tais dados podem ser validados com documentos (levantamento de evidências concretas, como os Indicadores Demográficos e Educacionais – IDE) e informações de caráter qualitativo (que podem ser resultado de discussões da equipe local) (BRASIL, 2011). Além disso, no manual orienta-se que a pontuação atribuída a cada indicador precisa vir acompanhada com uma justificativa.

Finalizada a etapa do diagnóstico e de posse do retrato das condições do ente federado, a equipe começará a elaboração do Plano de Ações Articuladas propriamente dito.

Esse processo inicia-se de acordo com a pontuação atribuída aos indicadores, uma vez que, mediante os pontos de cada indicador, o Simec gera, automaticamente, um leque de ações e subações a serem cadastradas que constituirão o seu PAR. Assim, realizados o diagnóstico e o levantamento das ações que correspondem às demandas de cada participante do processo, tem-se a constituição de um documento (Plano de Ações Articuladas) que será encaminhado ao MEC para que ele seja analisado e aprovado.

Segundo documentos do MEC, a partir da aprovação do PAR, ações se concretizarão em investimentos na rede educacional, tanto por parte do participante como por parte da União. A figura a seguir ilustra o processo de construção do PAR:

Figura 1 - Processo de Construção do PAR nos municípios



Fonte: Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - INSTRUMENTO DE CAMPO (BRASIL, 2008c, p. 5)

O PAR foi anunciado como um mecanismo que promoverá o regime de colaboração entre os entes federados. No entanto, a discussão sobre tal assunto merece atenção e análise, tendo em vista os problemas, as dificuldades e os desafios presentes,

considerando o que nos mostra a história do federalismo no Brasil. Na seção a seguir, aprofundaremos essa discussão.

2.3. O regime de colaboração entre a união e os entes federados

A discussão entre o regime de colaboração requer primeiramente um entendimento sobre o conceito de federalismo. De acordo com Rodden (2005, p. 17), o federalismo:

[...] remete-se à palavra *foedus*, no latim, que significa ‘contrato’. A palavra é utilizada usada para definir acordos cooperativos entre estados, que implicam reciprocidade, onde ‘qualquer que seja o propósito, os envolvidos devem cumprir alguma obrigação mútua’.

Sendo assim, em um Estado Federativo os entes federados são encarregados de responsabilidades, sendo possível implantar diferentes políticas públicas para atender às necessidades sociais e editar leis em suas esferas de competência. Essas competências e responsabilidades recaem sobre o mesmo território e população; nesse sentido, a cooperação e o regime colaborativo são fundamentais como meios para que conflitos entre os entes, advindos da hierarquização de poderes e da possível omissão de responsabilidades, sejam evitados (SANTANA, 2011).

Um dos grandes conflitos enfrentados pelo federalismo no Brasil refere-se à questão fiscal, pois é por meio dela que se determinam as possibilidades orçamentárias para a realização das políticas públicas. A questão fiscal tem, portanto, uma grande influência na relação entre os entes federados e o regime de colaboração, pois, na prática, são os recursos fiscais repartidos entre os entes federados que interferem no processo de implementação das políticas públicas.

No Brasil, como aponta Rezende (2010), quanto maiores forem as discrepâncias econômicas entre as regiões, maiores serão as dificuldades para se equilibrar os recursos fiscais diante das responsabilidades dos diferentes entes federados. Dessa forma, para Rezende (2010, p.71):

[...] a concentração das atividades econômicas modernas em partes do território nacional gera grandes disparidades na repartição da arrecadação tributária, cuja correção depende do desenho e da operação de um eficiente regime de transferências intergovernamentais. Depende, ainda, de soluções específicas para evitar que as populações pobres de regiões menos desenvolvidas não disponham de iguais oportunidades de ascensão social.

Assim, a concentração das atividades econômicas modernas em algumas regiões do país exige uma execução eficiente e transparente entre os governantes, pois onde se concentra maior número de bases produtivas haverá uma disponibilidade maior de recursos financeiros em comparação com regiões em que eles são escassos ou que não existem bases produtivas.

Além disso, no Brasil, considerando sua heterogeneidade, o federalismo apresenta muitos desafios, pois, segundo Abrucio (2010), o número de atores e de arenas para definir os rumos da ação coletiva é grande em um arranjo federativo. Países como o Brasil, que têm diversidades ou desigualdades variadas, precisam trabalhar com tais heterogeneidades, sendo o federalismo o principal instrumento para explorar com esse processo.

Segundo o autor, não existe uma fórmula única que oriente as federações, tendo em vista que os países federativos possuem suas heterogeneidades e trajetórias históricas específicas; com isso, as alternativas precisam ser pensadas de acordo com tais especificidades. Entretanto, Abrucio (2010) aponta quatro elementos considerados essenciais para o êxito dessa forma de Estado:

O primeiro é *a compatibilização entre autonomia e interdependência dos entes*, o que supõe a existência de pelo menos dois níveis de governo autônomos e a necessidade de cooperação intergovernamental e de ações voltadas à integração nacional. Em segundo lugar, é preciso *garantir os direitos federativos*, por intermédio da Constituição e de sua interpretação [...] além de ter como objetivo a garantia da diversidade sociocultural e/ou da redução das assimetrias socioeconômicas entre as esferas governamentais. Devem-se também *instituir arenas institucionais* que garantam aos pactuantes (governo federal e governos subnacionais) três coisas: sua representação política, o controle mútuo entre eles e espaços públicos para deliberação, negociação e, em muitas ocasiões, decisão sobre assuntos com impacto intergovernamental. Por fim, dado que vários dos problemas de ação coletiva não podem ser resolvidos por apenas um nível de governo, *as políticas públicas* têm de ser montadas com vistas em garantir a coordenação entre todos os atores territoriais (ABRUCIO, 2010, p. 42. Destaque nosso).

Assim, em um Estado Federativo é importante que as relações entre os entes federados conciliem os princípios de autonomia e de justa divisão de funções e poderes entre os níveis de governo. Nessa forma de organização, é importante tanto o reconhecimento da autonomia de cada ente como a garantia de mecanismos que

permitam as relações entre os governos por meio de um regime de cooperação e coordenação federativa.

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 define o Brasil como uma República Federativa, formada pela união dos estados, municípios e do Distrito Federal. Segundo o texto da Constituição, “[...] a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil é formada pela União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, todos com autonomia, nos termos da Constituição” (BRASIL, 1988, p. 8). Esse texto apresentou uma inovação quando define o município como um terceiro ente federado, atribuindo-lhe um leque de responsabilidades e incumbências.

Conforme Duarte (2001), os governos municipais no Brasil, ao mesmo tempo em que obtiveram reconhecimento como entes federados, passaram a enfrentar muitas dificuldades decorrentes de se tornarem corresponsáveis pela prestação de serviços públicos. Vale ressaltar que muitos municípios brasileiros não possuem uma capacidade orçamentária suficiente para cobrir suas necessidades primárias, tais como educação, saúde e moradia.

Apesar de a Constituição Federal de 1988 destacar a importância do regime de colaboração entre os entes federados, a realidade está distante e não se constitui como uma cooperação federativa, uma vez que “[...] as relações dos estados com a União e deles entre si caracterizam-se pelo fortalecimento dos governos estaduais frente à União e pelo comportamento individualista e atomizado dos governadores” (DUARTE, 2001, p. 9).

Esse fatores são considerados por Santana (2011) como consequências da forma inadequada de cooperação que foram ofertadas e estabelecidas inicialmente na história desse modelo no Brasil. Destaca-se ainda que tais práticas protecionistas e individualistas ainda existem, o que contribui para o distanciamento entre o pensado/proposto no campo legal com a realidade. Nela se evidencia que a relação de reciprocidade entre eles não se aproxima das necessidades dos diferentes entes envolvidos, pois há uma longa distância entre as ideias das políticas propostas numa determinada esfera de governo e a sua execução em outro, o que faz com que se perca o real objetivo e a compreensão de projetos e programas entre os governos (SANTANA, 2011).

Dessa forma, visando consolidar uma cooperação efetiva entre os entes federados, Abrucio (2010) propõe um regime de colaboração que possa comportar negociações federativas. Essas medidas podem conduzir o papel coordenador do governo federal e dos níveis estaduais com o fortalecimento da cooperação entre os municípios.

Em decorrência dessa perspectiva no campo da educação, o governo federal apresentou o Plano de Ações Articuladas via Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação como uma medida para garantir o regime de colaboração entre os entes federados na prestação do serviço público “educação”.

Para manter a perspectiva de planejamento, o governo brasileiro estabeleceu metas a serem cumpridas a curto, médio e longo prazos aos sistemas estaduais e municipais de ensino, a cada uma das escolas dos municípios e estados que aderiram ao PAR, com o objetivo de, em 2022, elevar a Educação Básica brasileira a índices alcançados pelos países integrantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O estabelecimento dessas metas foi referendado nos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado a partir das variáveis no que diz respeito ao rendimento e fluxo escolar, com foco na avaliação e no acompanhamento da Educação Básica.

Segundo Saviani (2009), em 2007, período em que aconteceu a primeira execução da assistência técnica e financeira aos municípios, foram beneficiados 1.242 deles, atingindo 23% dos municípios brasileiros. Em 2009, esse número ampliou-se para 1.822, o que corresponde a quase 33% do total de municípios.

Os municípios prioritários, os quais demandavam assistência técnica do MEC, receberam consultores contratados para darem auxílio na elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), tomado como instrumento de indispensável de planejamento, exigência primeira do governo federal para o estabelecimento de qualquer tipo de colaboração com os entes federados.

A proposta realizada pelo governo federal – na qual se demandou a criação de um instrumento de planejamento a ser preenchido pelos entes federados, aliada aos resultados obtidos com as notas do IDEB –, foi apresentada e propagada a estes como

um mecanismo necessário e profícuo no processo de priorização de seus gastos. Em suma, foi considerado um meio encontrado para resolver as dificuldades existentes nos mecanismos de repasses de recursos realizados por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007d).

Algumas outras críticas têm sido discutidas com a dinâmica que foi proposta com o PDE. A preocupação gira em torno dos resultados da avaliação nacional para o estabelecimento de metas e diretrizes que devem ser seguidas por todos os entes federados. Isso pode levar as escolas, os municípios e os estados a criarem mecanismos que podem esconder os reais problemas enfrentados pela educação, camuflando as deficiências para que os índices possam aumentar.

Podemos afirmar que essas questões ocorrem como desdobramentos da ausência de uma política coerente de formação dos gestores dos entes federados envolvidos nas ações de cooperação, para que estes compreendam que a omissão de dados reais não contribui com a melhoria de condições para sua superação, posto que as ações e subações do PAR são geradas justamente por sua apresentação. Assim, não se trata de esconder a situação, mas sim de admiti-la, para buscar apoio técnico e financeiro no sentido de trabalhar para poder enfrentá-la com responsabilidade e coerência.

As ações de formação apresentadas aos entes federados buscam apoio em instituições de Educação Superior parceiras, chamadas de instituições parceiras formadoras, selecionadas por meio de editais públicos para tal desígnio. Assim, cria-se um sistema de apoio técnico/pedagógico que não considera a realidade de cada ente federado, dado que muitas instituições com tal finalidade se encontram localizadas a uma distância de mais de 700 km, o que ocasiona dificuldades de transporte e de recursos de toda natureza (humanos, materiais, jurídicos etc.) para se acessar tal apoio. Essa realidade inviabiliza a concretização de tais apoios apresentados como fundamentais e, portanto, disponibilizados pela união para garantir o sucesso do PAR.

Por conseguinte, convém destacar que o PDE e o PAR provocaram a retomada dos debates sobre a importância da educação nacional. Nesse processo, demarca-se que os entes federados devem se responsabilizar por ações políticas concretas, não ficando apenas no discurso.

A história da educação brasileira demonstra a existência de um descaso generalizado com a educação pública, a negligência do governo central e a grande disparidade dos municípios brasileiros na prestação desse serviço público.

Considerando o passado, cabe acompanhar como o PAR, mecanismo que veio amparado pelo discurso de garantir o regime de colaboração entre os entes federados para o bem da educação brasileira, vem sendo realizado na prática dos municípios brasileiros, tendo em vista as heterogeneidades, os desafios e as dificuldades já mostradas pela nossa história.

Nesse intuito, a pesquisa tomará como foco a formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial, procurando acompanhar como essa área vem sendo contemplada no PAR da cidade de Uberlândia-MG. Serão considerados o regime de colaboração entre os entes federados e a prática dos municípios brasileiros.

Como foco dessa pesquisa, será analisada a Dimensão 2 do PAR, que diz respeito à formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na cidade de Uberlândia-MG no período de 2008 a 2013. No capítulo a seguir, será discutida a formação de professores em relação às políticas educacionais destinadas para esse fim.

CAPÍTULO III

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS PROFESSORES E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O presente capítulo tem como objetivo contextualizar as políticas de formação de professores da Educação Básica para a atuação tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, considerando as redefinições do papel do Estado no âmbito do modo de produção capitalista. No primeiro momento será abordada a concepção de Educação Inclusiva eleita nessa pesquisa, discutindo o debate acerca da inclusão na atualidade e dos desafios postos para esse paradigma. No segundo momento será discutida a formação de professores em Educação Especial tanto para o atendimento na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado.

3.1. Educação Inclusiva: pressupostos e princípios

O debate acerca da inclusão escolar, que vem ganhando grande número de adeptos, precisa ser analisado com certa cautela, uma vez que discursos produzem efeitos perversos. Ao afirmar que *todos são iguais*, ele confirma o projeto da Modernidade que, ao pregar universalidade e igualdade, repassa ao indivíduo a responsabilidade por seu êxito ou fracasso social. Apple (1989), em suas análises críticas, demonstra que muitos efeitos negativos de discursos dessa natureza naturalizam o fracasso como um aspecto individual.

O discurso educacional em diversos momentos da história tem se caracterizado por difundir ideologia, camuflando e mistificando a realidade. Por exemplo, décadas atrás se repetia sistematicamente que na escola todos são iguais, as oportunidades são as mesmas para todos e o acesso à educação é garantido a todos os cidadãos (LAPLANE, 2004, p. 12).

Nessa perspectiva, é relevante considerar que tal discurso que propaga a Educação Inclusiva, assegurando a inserção das crianças com diferentes formas e graus de deficiência na escola regular. Tais aspectos fazem parte de um contexto de eventos e marcos organizados pelos organismos multilaterais e internacionais.

[...] Isso, no tocante à Educação Especial, pode ser ilustrado com a inserção do grupo de pessoas com deficiência física, sensorial e intelectual no sistema regular de ensino, a qual ocasiona uma economia de recursos financeiros significativa para o setor público, que não mais investe em escolas especiais de alto custo, por suas pesadas engrenagens de caráter clínico. As escolas regulares já existem e a inserção destes alunos no seu interior, com a proposta Inclusiva, não onera seu orçamento (SILVA, 2009, p.117).

O desafio da Educação Inclusiva é um assunto que está muito mais à frente no âmbito das políticas educacionais do que nos relacionados às práticas pedagógicas que estão sendo implantadas nos espaços escolares que ocorrem embasados por ações que giram em torno de tentativas de acerto e erro. Cabe ressaltar que, para o sucesso de uma escola compromissada com a promoção de uma Educação Inclusiva, é necessária uma estrutura envolvendo recursos humanos e materiais.

A escola precisa do apoio de profissionais qualificados e de um conjunto de modificações estruturais relacionadas ao planejamento de ações e que envolvem, inclusive, a formação do professor para atender e enfrentar os novos desafios presentes no cotidiano das diferentes experiências de escolarização.

Cabe destacar que a proposta de uma Educação Inclusiva é uma realidade não apenas das escolas brasileiras, como também abrange todo o planeta. Neste processo, entretanto, é importante ressaltar que não se trata somente de matricular os alunos público-alvo da Educação Especial e/ou de estudantes originários de outros grupos sociais considerados excluídos/fragilizados nas escolas regulares.

Considerando que a inclusão escolar trata do direito de **todos à escolarização**, ela abrange todos os grupos sociais. No processo de formação docente, é imprescindível que rompa com visões equivocadas de Educação Inclusiva, como aquela que acredita que a inclusão escolar veio para substituir a Educação Especial de maneira que esta tenha sido substituída pela primeira, o que é um equívoco generalizado.

A Educação Especial não deixou de existir, nem foi reduzida a um serviço, apenas (o AEE); ela ainda existe, enquanto modalidade de ensino, de natureza: a) transversal, permeando todos os níveis e modalidades educacionais brasileiras; b) complementar e suplementar oferecida por meio do AEE ao seu público, preferencialmente, nas próprias unidades educacionais nas quais estes estejam matriculados.

Nesse entremeio, o projeto de Educação Inclusiva abriga a Educação Especial em seu interior, mas não se restringe a ela. Estudar a inclusão escolar obriga-nos a ampliar

o leque de contextos envolvidos; portanto, este estudo trabalha com a formação de professores relacionada com os serviços da Educação Especial e a própria sua natureza enquanto área de conhecimento. Não se pretende, assim, pensar a relação da inclusão com os demais grupos sociais que ela se relaciona.

Por conseguinte, pensar a inclusão focada nas questões que envolvem o público da Educação Especial demanda que o discurso evoluva do âmbito imaginário, desejável e se aproxime do chão da escola pública, ou seja, a instituição escolar precisa conhecer sua realidade, planejar-se para atender às necessidades dos diversos alunos que possui e não o contrário: realizar ações isoladas para posteriormente analisar os desdobramentos delas na realidade.

A construção de uma escola capaz de receber e escolarizar a todos demanda condições reais de flexibilização curricular. Para que essa flexibilização aconteça de fato, é preciso que se desencadeie um movimento de reformulação de objetivos, metas, princípios, conteúdos, metodologia, recursos e da forma de avaliação educacional. Necessita-se de uma reorganização nas estruturas curriculares e físicas da instituição escolar, não colocando a responsabilidade pelo sucesso e/ou o fracasso dos ideais de uma escola inclusiva somente no professor.

Nesse sentido, a revisão curricular, a reorganização dos espaços físicos da escola e os materiais adaptados e de recursos humanos são garantidos por leis, mas ainda se encontram distantes de serem consolidados, tendo em vista a falta de compromisso do Estado em relação ao financiamento público na área educacional.

Da mesma forma que se pensa em uma escola inclusiva com um novo paradigma, uma nova visão de educação, a formação do professor também necessita ser repensada. Deve haver uma formação que ultrapasse o tecnicismo e o conteudismo que ainda se encontram presentes na maioria dos cursos de formação (MESQUITA, 2007).

Sobre esse aspecto, não é suficiente ter apenas uma disciplina voltada para a Educação Especial nos cursos de formação de professores, visto que ela não conseguirá abranger todas as discussões necessárias para o desenvolvimento de habilidades profissionais num todo. No entanto, sua presença é essencial para a formação de docentes.

Em pesquisa realizada por Silva (2009), identificou-se que a existência da discussão sobre a formação de docentes para a Educação Inclusiva, nas instituições

públicas de educação superior da região Centro-Oeste brasileira, se encontra localizada em alguns cursos, com disciplinas isoladas, não fazendo parte das diretrizes da política institucional e dos regulamentos dos cursos de graduação. Muitos projetos institucionais de instituições federais de ensino não apresentam orientações específicas e gerais sobre a formação docente para a Educação Inclusiva.

Diante disso, a questão da formação de professores para acompanhar a implementação de diretrizes políticas conduzidas pelos princípios da inclusão escolar vem à tona, suscitando muitos estudos e debates.

Ressalta-se que a formação do professor para a Educação Especial numa perspectiva da Educação Inclusiva vai muito além de desenvolver habilidades e conhecimentos sobre as deficiências. Essa formação não requer apenas métodos de aplicação prática, mas abrange outras dimensões, tais como concepções filosóficas de sociedade, educação, escola e educando. Nessa perspectiva, uma proposta de formação de professores para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva precisa ir além da simples “transposição” de saberes da Educação Especial para o Ensino Regular.

Entretanto, ao analisar as políticas nacionais de formação de professores que foram implementadas a partir das reformas educacionais em 1990, fica claro que há uma concordância com os objetivos da formação apresentados nas orientações gerais dos organismos internacionais e multilaterais. Sendo assim, percebe-se que o objetivo dessas políticas é instalar, nos processos de formação de professores, um modelo de profissional capacitado para a reprodução de tarefas que foram impostas pelas classes privilegiadas economicamente (SILVA, 2009). Na seção a seguir será aprofundada a discussão acerca das políticas de formação de professores destinadas à Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

3.2. Formação de professores em Educação Especial para atuação na sala de aula regular e no Atendimento Educacional Especializado

Pensar em práticas pedagógicas que precisam ser desenvolvidas com o público-alvo da Educação Especial requer repensar na formação dos professores que, em geral, tem contribuído minimamente para a educação desses alunos. Sendo assim, faz-se necessária uma reflexão sobre algumas questões relacionadas com o currículo de um

curso de licenciatura e suas contribuições no atendimento às necessidades de formação do docente para atuar na Educação Inclusiva.

Para Tardif (2002 apud RODRIGUES, 2006, p. 177), a formação é entendida como “[...] um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, onde o professor deve estar sempre aberto a novas aprendizagens, sempre em condições para continuar aprendendo”.

Nesses termos, é preciso que o professor deixe de idealizar os alunos de uma forma homogênea, tendo em mente o trabalho com a diferença, com o todo. Normalmente, os cursos de formação não trabalham com a ideia do todo; assim, muitos professores ingressam na profissão com uma visão estereotipada de que todos os alunos são iguais e realizam uma prática que irá contribuir para a produção de uma grande exclusão (FREITAS apud RODRIGUES, 2006).

Libâneo (2005, p. 70) propõe que a formação de professores:

[...] deva ser pautada numa concepção crítica de reflexividade, onde o professor é agente de uma realidade a ser construída e possui uma visão crítica frente às questões políticas, às contradições e às relações que estabelece entre a teoria e a prática.

A formação continuada precisa estar inserida na rotina dos educadores. Veiga (2002) assinala que a formação do professor pressupõe a reflexão sobre a sua própria prática; tais concepções criticam a formação de professores voltada para o treinamento e desenvolvimento das competências, caracterizando um profissional tecnólogo como aquele que:

[...] faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao microuniverso escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada. Essa concepção confere ao trabalho do professor um caráter muito ligado a um saber prático (VEIGA, 2002, p. 73).

Considerar a diferença, a heterogeneidade e a importância dessas questões a serem tratadas dentro da escola é extremamente importante e deve fazer parte da formação do professor. Sendo assim, cabe aos formadores possibilitar que todo docente aprenda a investigar, a pesquisar e a produzir conhecimento por meio de diferentes leituras, recursos tecnológicos e materiais didáticos que poderão ser utilizados pelos alunos, o que contribuirá para uma atuação pedagógica mais ampla e autônoma (FREITAS, apud RODRIGUES, 2006).

Libâneo (2005, p. 70) propõe que a formação de professores seja pautada numa concepção crítica de reflexividade que se diferencie do pragmatismo e do tecnicismo, tendo como orientação teórica o interacionismo sociocultural¹¹. Nessa abordagem, o professor é quem constrói a sua realidade e possui uma atitude crítica frente às questões políticas, às contradições e às relações que estabelece entre a teoria e a prática. Nas palavras do autor, existe:

[...]a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2005, p. 70).

No entanto, esse cenário de novas exigências e cobranças deixa, muitas vezes, o professor como uma peça isolada de um contexto maior que precisa ser reestruturado. De acordo com Veiga (2002), se a formação de professores continuar centrada em modelos teóricos baseados na racionalidade técnica, a educação não terá as mudanças necessárias. A autora afirma que as políticas de formação de professores, como parte do pacote de reformas implementado a partir da década de 1990, trazem uma concepção de docente como uma espécie de tecnólogo do ensino.

Nesse sentido, a formação do professor na perspectiva da Educação Inclusiva precisa se pautar não só na formação de especialista, mas de todos os profissionais da educação, com o intuito de reestruturar as práticas pedagógicas que visem o processo de inclusão educacional. Esse é um dos aspectos centrais para que, de fato, a inclusão aconteça (FREITAS apud RODRIGUES, 2006).

Em se tratando da formação dos professores para atuar na Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* estabelece que:

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no Atendimento Educacional Especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do Ensino Regular, nas salas de recursos, nos centros de Atendimento Educacional Especializado, nos núcleos de acessibilidade das

¹¹ Na perspectiva do interacionismo sociocultural, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está atrelada ao fato de o ser humano viver em meio social, sendo este a alavanca para os dois processos citados. Isso quer dizer que os processos caminham juntos.

instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial (BRASIL, 2007e, p. 11).

Na visão de Bueno (1999), a Educação Inclusiva precisa de dois tipos de profissionais: a) professores “generalistas” do Ensino Regular, com a formação básica, incluindo formação para trabalhar com a diferença; b) professores “especialistas” que desempenham sua função no atendimento às pessoas com deficiências e atuam como apoio ao trabalho realizado nas salas regulares que incluem esses alunos.

Além disso, o apoio do profissional especializado¹² ao professor do Ensino Regular é de extrema importância para melhores acolhimento e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público-alvo da Educação Especial.

Sendo assim, o docente especializado precisa ser capaz de oferecer suporte ao professor da sala regular, auxiliando-o no planejamento das aulas, na seleção dos recursos de acessibilidade necessários, na relação escolar com a criança e com sua família. De fato, algumas deficiências precisam de recursos materiais e arquitetônicos diferenciados, além de estratégias de ensino diferenciadas, para possibilitar a aprendizagem dos conteúdos para esses educandos. Essa parceria muito tem a contribuir com a reestruturação das escolas de Ensino Regular para que elas possam atender a todos os alunos, transformando-se em um espaço aberto à diferença.

Sem o apoio especializado, somente o oferecimento do espaço escolar para esses alunos não é o suficiente. É preciso uma escola que possa disponibilizar de fato condições de aprendizagem para que tais educandos se desenvolvam plenamente. Pautar-se apenas em leis, decretos ou portarias que obrigam as escolas comuns a incluírem esses alunos em salas de aula comuns não garante a efetivação da proposta de inclusão (TURQUETI; SOUZA; CHINALIA, 2013).

A Educação Especial, sendo uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino, desde a Educação Básica à superior, juntamente com a formação de professores para atuarem nesses espaços escolares, é uma realidade que precisa ser

¹² Entende-se por docentes especializados em Educação Especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos público-alvo da Educação Especial, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão desses estudantes.

repensada. É preciso refletir acerca da formação de professores numa perspectiva que vai além dos modelos de idealização de alunos, pois o direito de diferentes grupos, inclusive pessoas com deficiência física, sensorial e intelectual, estão assegurados por leis que regem a educação brasileira (SILVA, 2009).

Nessa direção, cabe ressaltar que a formação do professor é indispensável, aliada às demais condições infraestruturais. Assim será possível avançar para uma concepção de escola na perspectiva de inclusão escolar de todos os alunos, inclusive aqueles que fazem parte do público da Educação Especial.

Temáticas que tratam de inclusão não podem ficar somente nos cursos de graduação destinados à formação de professores, ou seja, nas licenciaturas. É preciso que elas sejam inseridas nas demais áreas de formação profissional (SILVA, 2009). Além da formação inicial, a formação continuada é uma importante estratégia para se refletir sobre a prática pedagógica e descobrir novas teorias e práticas que possam possibilitar o ensino para todos os alunos.

No tocante à formação de professores nesse âmbito, Fonseca (2002) argumenta que os conhecimentos produzidos, a formação e a prática são elementos que devem caminhar juntos, pois:

O diálogo entre os diversos saberes (acadêmicos e experenciais, públicos e privados) e as evidências possibilitam ao professor a conceitualização e produção de novos conhecimentos. A reflexão sobre e na ação tem um caráter formativo. Neste sentido, a formação, os saberes e as práticas pedagógicas não são dissociados, constituem uma totalidade, um campo de forças e relações dinâmicas, dialéticas, o que pressupõe movimento e diferença (FONSECA, 2002, p. 98).

Para Freitas (2003, p. 1097), mudanças significativas foram implementadas no âmbito das políticas de formação de professores, objetivando construir um “[...] professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade”.

No entanto, os espaços educacionais de hoje necessitam de professores que consigam atender a diferentes ritmos de aprendizagem. Eles devem motivar seus alunos, reconhecer as diferenças sociais, biológicas, físicas, cognitivas e emocionais numa formação mais sólida, complexa e flexível, assumindo uma postura mais ativa.

Uma questão importante que se refere à formação de professores é destacada por Silva (2012, p. 237), ao afirmar que o “[...] contexto em que as reformas sociais e políticas de formação docente estão sendo propostas, no Brasil, está atrelado aos movimentos internacionais de profissionalização de forma geral”. A autora adverte que tais políticas “importadas de movimentos internacionais de profissionalização de forma geral” trazem consigo uma concepção de “ser professor” e interferem diretamente na sua formação:

[...] à medida que criam novas formas e *lócus* destinados à formação, gerando uma lógica que aproxima as instituições formadoras dos sistemas de ensino e balizando os conhecimentos básicos destinados à formação do professor para atuar na Educação Básica (SILVA, 2012, p.237).

Silva (2012) chama a atenção ao fato de a própria Lei n. 9.394/1996 abrir brechas para a criação de novos espaços voltados à formação do professor, com qualidade questionável. Tal dispositivo legislativo permite que instituições que não precisam se vincular ao tripé ensino, pesquisa e extensão possam atuar como formadoras de professores.

Com isso, o prejuízo constatado na formação de professores diz respeito ao distanciamento da pesquisa, limitando a formação docente a um treinamento pragmatista e prescritivo, com o propósito maior de conceder uma certificação aligeirada, em detrimento de boa qualificação. Essa formação exerce forte impacto no contexto escolar envolvendo o público da Educação Especial, que requer profissionais que lhes instrumentalizem para que, no exercício profissional, exerçam práticas respaldadas na pesquisa, no estudo cotidiano de casos que os conduzam à promoção de práticas pedagógicas acessíveis.

Segundo Brzezinski (2008a), esse paradigma de formação de professores, que almeja a certificação aligeirada e quantitativa, está em consonância com uma concepção de sociedade, educação e formação de professores ditada pelos organismos internacionais. A autora afirma que o modelo de formação de professores preconizado pelos organismos internacionais tem as seguintes características principais:

- a) reproduz as reformas curriculares implantadas em outros países;
- b) institucionaliza preferencialmente a formação de professores fora da universidade;
- c) aparta a licenciatura do bacharelado;
- d) privilegia as dimensões técnicas e praticista do trabalho docente;
- e) fundamenta-se

no modelo curricular clássico, etapista e fracionado, para o qual o desempenho do estudante tem primazia sobre o conhecimento e a cultura; f) proporciona uma reprodução maciça de profissionais com compromisso exclusivo com o mercado de trabalho; g) é orientado pela pedagogia das competências que induz um perfil profissional uniforme e homogeneizado; h) opta por conceder certificação que se superpõe a uma boa qualificação inicial e continuada dos docentes (BRZEZINSKI, 2008b, p. 198-199).

Esse processos encontram suas bases na aprovação da Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica na licenciatura. Ela apresenta um modelo de formação de professores ditado pelos organismos internacionais, trazendo impressas as feições da “pedagogia das competências” (BRZEZINSKI, 2008a).

Embora o processo de tramitação desse instrumento legislativo tenha sido marcado por embates entre educadores e governo, sua aprovação representou um retrocesso, pois as diretrizes explicitam uma visão estreitamente técnica e prescritiva de formação de professores. Segundo Silva (2012), as Diretrizes apresentam uma formação que tem como norte as competências.

Nesse aspecto, a autora destaca que um modelo de formação que tenha por base as competências explicita o compromisso com os ditames recomendados por organismos internacionais. Com isso, são adotados parâmetros econômicos como referência para as políticas educacionais, submetendo o professor e seu processo de formação a essa lógica mercadológica.

Em suma, a formação docente tem sido tema de debates teóricos e de muitas políticas educacionais, com forte ênfase a partir da década de 1990, baseado no discurso de buscar melhorias da Educação Básica na perspectiva inclusiva. Entretanto, a formação de professores para atuar em diferentes níveis de ensino, num âmbito inclusivo, é um enorme desafio, uma vez que “[...] o direito de diferentes grupos, inclusive pessoas com alguma deficiência física, sensorial e mesmo mental, encontra-se assegurado nos documentos legais de que regem a educação brasileira” (SILVA, 2012).

Ao considerar que a Educação Especial se refere a uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino, indo da Educação Básica à superior, isso resulta em inúmeras exigências para a formação do professor, seja ela inicial ou continuada. Diante disso, a temática formação de professores merece ser discutida de forma

contínua, devendo estar presente no processo de implementação de políticas educacionais.

Atualmente, o modelo de Educação Inclusiva mexe com a estrutura de todas as escolas, trazendo para os professores muitas responsabilidades. Agora, o foco não está apenas no ensino, como também na maior atenção ao aprendizado, rompendo com uma formação meramente padronizada.

Dessa forma, é primordial a formação inicial do professor de maneira mais ampla e flexível, e não somente de forma mecânica, considerando o contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva. É preciso ir além do conteúdo e se aproximar das atuais perspectivas de ensino e de aprendizagem que estão em volta da prática docente. O papel do professor ganha, então, mais exigências e cobranças.

No campo das políticas educacionais brasileiras destinadas à Educação Especial, em 2003 o MEC criou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com o intuito de apoiar os sistemas de ensino nas transformações para serem sistemas educacionais inclusivos. Assim, seria proporcionado um grande processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do acesso de todos à escolarização, ao Atendimento Educacional Especializado e à acessibilidade (MENDES, 2006).

Essa política da Secretaria de Educação de Educação Especial (SEESP), hoje Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), que foi conduzida por meio do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, é um programa de formação constituído por pacotes enviados para gestores multiplicadores que tiveram uma capacitação para disseminar a política de inclusão em seus contextos locais.

Esse programa tem a finalidade de “[...] formar e acompanhar os docentes dos municípios-polos para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas salas de aula” (BRASIL/MEC, 2006, p.3). Tal formação foi realizada em seminários nacionais com a participação de representantes dos municípios-polos. Por meio de uma ação multiplicadora, cada município-polo ofereceu cursos regionais com os representantes dos municípios de sua área de abrangência em que tiveram, como eixos temáticos: 1. Inclusão: Um Desafio para os Sistemas Educacionais; 2. Fundamentos e Princípios da Educação Inclusiva; 3. Valores e Paradigmas na Atenção às Pessoas com Deficiência; 4. Diversidade Humana na Escola; 5. Concepções, Princípios e Diretrizes

de um Sistema Educacional Inclusivo; 6. Referenciais Nacionais para Sistemas Educacionais Inclusivos: Fundamentação Filosófica, o Município, a Escola e a Família; 7. Escola e Família: Um Compromisso Comum em Educação; 8. Educação Infantil no Sistema Educacional Inclusivo; 9. Orientações e Marcos Legais para a Inclusão; 10. Experiências Educacionais Inclusivas; 11. Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental; 12. Tecnologias Assistivas no Processo Educacional; 13. Surdocegueira: Processo de Ensinar e Aprender; 14. Educação de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação; 15. Inclusão de Alunos Surdos/Deficiência Auditiva; 16. Inclusão de Alunos Cegos/Deficiência Visual; 17. Inclusão de Alunos com Autismo.

No entanto, políticas dessa natureza remetem a muitos questionamentos acerca da forma como aconteceu essa formação nos contextos locais e sobre como ocorreu essa “multiplicação”, a partir de uma primeira formação, por meio de pacotes fechados de apostilas prontas elaboradas pela SEESP.

Além disso, destacam-se as condições em que foi ofertada tal formação, considerando que esse processo nos municípios ocorreu sob a responsabilidade dos municípios-polos, sem apoio financeiro do programa. Assim, reafirma-se a política de municipalização do ensino.

No que tange à formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, Silva (2012) afirma que nas Diretrizes são encontradas orientações vagas e imprecisas para tratar dessa temática. Para a autora, somente o Art. 2º, que aborda a organização curricular das instituições formadoras, traz como orientações à formação para a atividade docente: o ensino visando à aprendizagem do aluno; o acolhimento e o trato da diversidade; o aprimoramento em práticas investigativas; e o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (SILVA, 2012, p. 239).

As lacunas das Diretrizes Nacionais para a formação de professores expressam a não interlocução com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial, uma vez que apenas trazem uma referência no Art. 6º, parágrafo 3º, inciso II: “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002).

Além disso, Silva (2012) ressalta uma formação que atenda a todas as demandas da profissão docente, dentre elas a Educação Especial na perspectiva inclusiva, sendo

inviável apenas o período de um curso de graduação. Pensar uma formação sólida em um curto espaço de tempo abre as prerrogativas de que a formação, na graduação, é “[...] apenas a inicial e que o processo de formação continuada irá responder por essas lacunas. Desenha-se um eterno transferir de responsabilidades, cujos resultados são sentidos na prática, em sala de aula, pelos alunos” (SILVA, 2012, p. 240).

Essa preocupação já tinha sido destacada por Glat e Nogueira (2002) ao afirmarem que, com frequência, os professores apontam que os cursos de formação de docentes geralmente trabalham a teoria, não conciliando tais aportes teóricos com a prática. Essa queixa evidencia que, em grande parte, os currículos dos cursos de formação de professores se distanciam da prática pedagógica e não contemplam a preparação do professor de forma a capacitá-lo para trabalhar com a diversidade presente nas escolas.

Para os autores citados, faz-se necessária a oferta de condições que ofereçam ao professor uma formação sólida e integral, capaz de trazer mudanças para a sua prática pedagógica. Desse modo, será possível trabalhar numa sala de aula heterogênea, onde cada aluno é um ser individual e único.

Outro aspecto que precisa ser considerado nessa discussão diz respeito à concepção de Educação Inclusiva presente nos cursos de formação de professores, sobretudo nos Projetos Políticos-Pedagógicos. Tal fato precisa ser revisto a partir de uma reflexão política crítica e consciente.

Segundo Silva (2012), as concepções de Educação Inclusiva não podem ser apreendidas como propostas neutras, mas precisam ser entendidas no bojo do sistema capitalista em sua faceta neoliberal.

A autora interpreta que o processo de inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas regulares de ensino pode estar a serviço de um modelo de Estado mínimo, que busca aperfeiçoar estratégias para transferir responsabilidades a outras esferas da sociedade, na intenção de reduzir gastos com as políticas sociais.

Um modelo educacional como o brasileiro, que historicamente vem trabalhando com arquétipos homogêneos, padronizados, em que todos os alunos precisam ser capazes de realizar um grupo de atividades ao mesmo tempo e com igual índice de aproveitamento, não favorece a perspectiva de Educação Inclusiva, pois suas bases são excludentes (SILVA, 2012, p. 244).

Uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP n. 1/2002, permite verificar que há um tratamento flexível em relação aos cursos de graduação, no que diz respeito à organização dos cursos e das carreiras profissionais.

Essa flexibilidade leva ao desenvolvimento de práticas de estudos independentes e individuais, à valorização e ao reconhecimento de habilidades e competências adquiridas durante o curso e antes de sua inserção neste e à valorização de experiências profissionais anteriores. Além disso, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica fica explícita a compreensão do conceito de formação de docentes que se aproxima das orientações de mecanismos internacionais e multilaterais, os quais se balizam no modelo da racionalidade técnica.

Ao analisar essa aproximação, Freitas (2003) traz para a discussão que um dos desdobramentos do modelo formativo salientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002 é a efetivação, no país, de uma política que reduz a formação acadêmica à profissionalização e transforma profissionalização em diplomação. Ela se baseia no princípio da formação nas competências centradas nas habilidades individuais, e não em sua construção pela formação e profissionalização. Dessa maneira, as políticas estão pautadas em uma perspectiva técnico-instrumental, em que o processo de ensino e aprendizagem é visto como uma metodologia, e não como um processo de construção e reconstrução de conhecimentos.

Dias e Lopes (2003, p. 1160-1161), ao verificarem os impactos desse modelo de formação docente, argumentam que “[...] as competências assumem, sobretudo, um enfoque comportamentalista e fragmentador, cujo objetivo é o de controlar a atuação profissional”. Logo, a formação de professores será pautada no papel docente, uma função totalmente técnica, restrita à autonomia, criatividade e capacidade intelectual e política.

Sendo assim, torna-se necessário conhecer o tratamento que as políticas públicas nacionais de formação docente oferecem à formação de docentes para atuar na Educação Especial nos dias atuais. Os textos legais trazem para o cenário educacional a figura do professor especializado, que é considerado o orientador e atua de forma

indireta com o aluno, orientando o trabalho do docente capacitado que, por sua vez, é considerado o executor e trabalha diretamente com o educando (SILVA, 2009).

Com base nessa discussão, as políticas de formação de professores para atuar na Educação Inclusiva precisam ter em vista a preparação do docente para oferecer uma educação para todos. É necessário um profissional intelectual para lidar com as diversas situações, que seja capaz de investigar, sistematizar e produzir conhecimentos por meio de leituras diversas, trabalhos escritos, emprego de recursos tecnológicos e análise de materiais didáticos a serem utilizados pelos alunos (SKLIAR, 2006; FREITAS, 2006).

Sobre essa discussão, Silva (2009) aponta alguns princípios que norteiam a Educação Inclusiva e que estão presentes no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica:

- a) O ensino visando à aprendizagem. A formação precisa focar a importância de o professor considerar os diferentes caminhos que cada pessoa pode utilizar para a aprendizagem, que as pessoas são diferentes e, como tal, aprendem com recursos distintos, heterogêneos, em tempos e situações diferentes. Que não há ensino se não houver aprendizagem etc., se não houver a busca pela formação de um profissional mais implicado na realidade de seus alunos, preocupado e compromissado com a aprendizagem dos seus alunos. É uma visão de educação pautada apenas no processo de ensino e aprendizagem, desconsiderando os demais aspectos da formação do homem trabalhador. Nesse sentido é necessário um professor que domine as técnicas e recursos variados destinados ao ensino de conhecimentos curriculares predeterminados aos seus alunos independentes das condições que esses se apresentam. E não, um professor que pense o processo, que seja capaz de refletir sobre o currículo proposto e reformulá-lo. Em suma, um bom cumpridor de tarefas;
- b) O acolhimento e o trato da diversidade. Outro indicativo da proposta Inclusiva; entretanto, reconhecer a diversidade humana é apenas o primeiro passo, pois se torna necessária a compreensão da diferença, o reconhecimento de que não há processos de aprendizagem homogêneos, mas que todos podem aprender, cada qual no seu tempo e da sua maneira. Uma vez que não se trata de reconhecer a diversidade e não, valorizá-la, compreendendo-a como diferentes formas de ser gente. O texto utiliza o termo diversidade, pontuando que o professor deve atender a pluralidade, o diverso; contudo, numa formação aligeirada, segundo o modelo que as políticas de formação apresentam, não lhe serão oferecidas condições para ir além do aceitar e respeitar as diversidades, pois compreender a diferença entre as terminologias (diversidade e diferença, respeito, tolerância, compreensão etc.) e suas produções representativas no contexto social e educacional não será possível. Existe uma distinção profunda entre simplesmente aceitar e respeitar e o processo de

- compreensão da diferença, ou melhor, trabalhar com o ser humano no sentido de contribuir com o desenvolvimento de um sujeito social, histórica e politicamente consciente. Não se trata de apenas acolher a diversidade, mas de compreender a sua produção e complexidades na realidade de cada sujeito;
- c) O aprimoramento em práticas investigativas. A pesquisa pode representar um importante elemento de formação inicial e continuada para se romper com os modelos pré-estabelecidos e preconceituosos que impedem a concretização de propostas Inclusivas. É preciso descobrir novas formas de ensinar para que todos possam ter acesso à aprendizagem, isto é fato. Entretanto, há uma contradição neste princípio, uma vez que o lócus de formação em que a pesquisa é parte da formação profissional e pessoal, historicamente, no Brasil, tem sido as universidades públicas, e, apesar disso, as reformas políticas educacionais têm apresentado clara obstinação por destituir e substituir esta possibilidade de contato e vivência da pesquisa na formação docente, uma vez que cria e financia outros lócus para realizar a formação desses profissionais, tais como os Institutos Superiores de Educação e as diversas Faculdades e/ou centros de ensino, num movimento de privatização da formação de professores no país, cujas bases do processo formativo centram-se no ensino. Um pesquisador precisa aprender a problematizar, a buscar conhecimento teórico que possibilite enxergar a realidade com diferentes lentes e, para atendê-la, precisa aprender a sistematizar os conhecimentos e estudos realizados, dentre outras aprendizagens necessárias. Como isto será possível se estas experiências não forem exercitadas durante a formação? O espírito investigativo decorrente da formação para a pesquisa poderá contribuir com a ampliação das investigações relacionadas ao ensino a todos, porque precisamos compreender como ensinar e promover de fato a inclusão escolar de todos, com ou sem deficiência. Não podemos nos esquecer de que o grande problema a ser enfrentado continua sendo o ensino.
- d) O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. O trabalho em equipe favorece a experiência com outras formas de pensar e aprender, o que contribui com a formação de um professor propositivo e compreensivo com a diferença individual e coletiva. Esse princípio soa destoante de todas as bases que sustentam as reformas educacionais que apresentam uma formação individualista, substancialmente marcada pela competitividade e fragmentação do outro, destituída da compreensão da totalidade, mais técnica que política e participativa. Como formar hábitos de colaboração e trabalho em equipe com este modelo de formação? (SILVA, 2009, p. 134-136).

Essas orientações destacadas por Silva (2009) podem ser consideradas eixos norteadores para a formação docente, em consonância com o modelo de inclusão escolar. Elas apontam para uma perspectiva de formação que vai além da visão limitada,

que tem como foco apenas a “deficiência”, para alcançar um olhar sobre a diferença e o potencial humano.

A falta de formação docente no cotidiano das escolas tem causado grandes dificuldades. Mas não há como fechar os olhos para a realidade; é preciso investir na formação desse docente, com conhecimentos e experiências em escolarização de alunos com deficiência, para que ele possa atuar nos processos de formação de outros professores nos cursos de licenciatura (SILVA, 2009).

Segundo Buiatti (2013), o Decreto do AEE n. 7.611/2011 ampliou a discussão acerca da formação dos educadores, em comparação com o Decreto anterior, n. 6.571/2008. No Decreto de 2008 era contemplada, de forma direta e superficial, a formação continuada de professores para o AEE, bem como de gestores, educadores e demais profissionais para a Educação Inclusiva. Já o Decreto de 2011 trata a questão citada conforme o aspecto particular da linguagem e o fator referente à qualificação de toda a equipe escolar para o atendimento do público da Educação Especial.

O Decreto de 2011 demarca uma formação que tenha como norte a promoção da aprendizagem e a participação dos estudantes em todas as atividades e na inclusão social, envolvendo os vínculos interpessoais desses discentes com colegas, educadores e demais funcionários da escola. A formação sinalizada no referido Decreto “[...] preocupa-se tanto com os profissionais que atuam no AEE quanto aqueles que estão na gestão, no Ensino Regular e os demais profissionais da escola” (BUIATTI, 2013, p. 139). No entanto, apesar do avanço em relação ao Decreto de 2008, não se pode afirmar que o Decreto de 2011 preencheu todas as lacunas referentes à formação de professores para atuação tanto na sala de aula regular como no AEE. O Decreto de 2011 traz apenas dois incisos sobre a questão da formação de professores, como destacado a seguir:

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão; IV - 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, 2011a, p. 1).

O silêncio em relação a essa temática ainda persiste, como ocorre nas políticas educacionais brasileiras. Diante disso e considerando a realidade como uma totalidade

dinâmica de elementos inter-relacionados, torna-se indispensável discutir e repensar os rumos das recentes políticas municipais destinadas à Educação Especial na perspectiva Inclusiva, em especial a partir do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 24 de abril de 2007, recorte histórico eleito nessa pesquisa. Esse será o foco do próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E OS DESDOBRAMENTOS NA DIMENSÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo será analisado o PAR do município de Uberlândia-MG, em especial a Dimensão 2, que trata da formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar, tendo como foco a Área 3 (formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas) e o Indicador 1 (formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE).

Primeiramente, serão caracterizados o município e a educação municipal, foco da seção a seguir.

4.1. Breve caracterização do município de Uberlândia-MG

Uberlândia é um município brasileiro do estado de Minas Gerais, localizado no Triângulo Mineiro. Também pertence à mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba e à microrregião de mesmo nome. Localiza-se a oeste da capital do estado, distando desta cerca de 556 quilômetros¹³.

De acordo com estimativas de 2013, a população é de 646.673 habitantes, sendo o município mais populoso da região do Triângulo Mineiro e o segundo com mais habitantes em Minas Gerais, depois da capital Belo Horizonte.

Sua extensão territorial ocupa uma área de 4.1 mil quilômetros quadrados, sendo que 135.3 quilômetros quadrados estão em perímetro urbano.

A criação do município ocorreu em 31 de agosto de 1888. Em 1929, ele passou a se chamar Uberlândia (nome sugerido por João de Deus Faria) que, em Tupi-Guarani, quer dizer “terra fértil”. Uberlândia encontra-se localizada na região Nordeste do Triângulo Mineiro, estado de Minas Gerais, região Sudeste do Brasil.

¹³ Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia -MG.

Uberlândia representa um dos principais centros industriais do Triângulo Mineiro, reunindo grande número de empresas e um expressivo percentual de arrecadação de impostos da região. Sua localização geográfica constitui um dos principais fatores no processo de desenvolvimento de Uberlândia, uma vez que o município se encontra estrategicamente situado, funcionando como elo entre o Norte e o Sul do país. Além disso, o crescimento industrial do município citado foi responsável pela produção e transformação do espaço, atraindo grupos multinacionais, um aspecto marcante no desenvolvimento da atividade industrial em Uberlândia.

A consolidação da indústria foi a responsável pela estruturação do município, firmando-o como um centro polarizador da economia regional. Assim, investimentos foram atraídos e serviços/produtos, fornecidos a outros municípios e regiões.

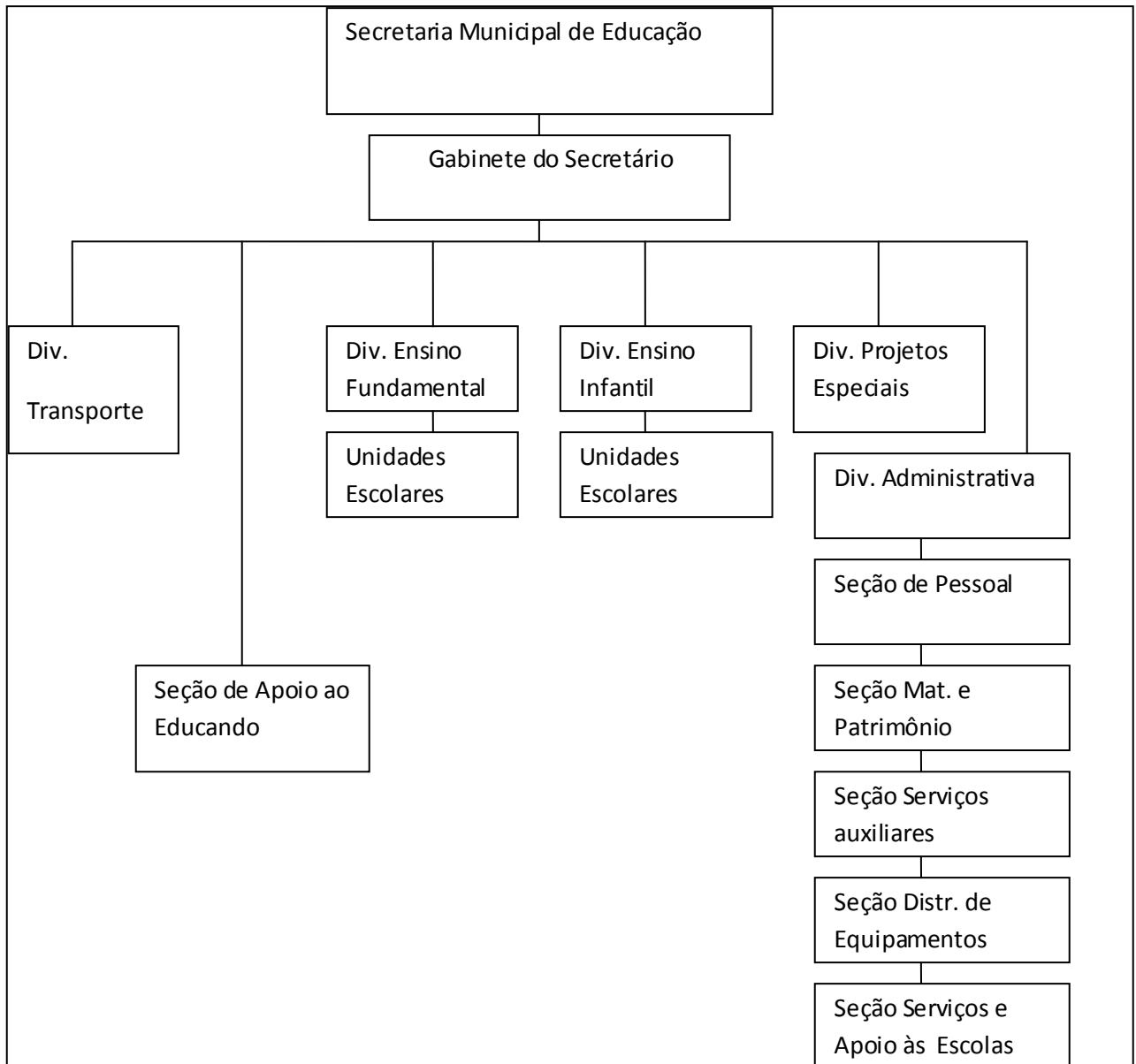
4.2. A Educação na Rede Municipal de Ensino

De acordo com informações do site da Prefeitura, a Secretaria Municipal de Educação tem como principais atribuições:

[...] formular e coordenar a política municipal de educação e supervisionar sua execução nas instituições que compõem sua área de competência. Também faz parte de suas atribuições garantir igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, assegurar aos alunos da zona rural do município a gratuidade e obrigatoriedade do transporte escolar e estabelecer mecanismos que garantam a qualidade do ensino público municipal. Além disso, valorizar os profissionais da educação, garantindo-lhes planos de carreira específicos dentro do serviço público municipal (PMU, 2014 [s/p.]).

A Secretaria Municipal de Educação apresenta uma estrutura em que o Gabinete do Secretário ocupa uma posição de centralidade em relação aos demais órgãos da Secretaria.

Figura 2- Organograma da Secretaria Municipal de Uberlândia-MG em 2014.



Fonte: 13^a edição do Banco de Dados Integrados do Município de Uberlândia (2005).

Em relação aos princípios norteadores da Educação no município, a Lei Orgânica, em conformidade com a Constituição Federal, define que o ensino será ministrado conforme os preceitos de:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico para todas as instituições mantidas pelo município;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade (LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA, 1992, p. 59-60).

O Conselho Municipal de Educação (CME) constitui um órgão de caráter permanente vinculado à Secretaria Municipal de Educação. Sua atuação, conforme o regimento, ocorre em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de garantir o direito à educação, numa política de promoção e inclusão social. O CME foi criado pela Lei n. 2.138, de 24 de novembro de 1972, e alterado pela Lei n. 7.035, de 19 de dezembro de 1997. Sua principal finalidade constitui em:

[...] ampliar o espaço político de discussão sobre educação e cidadania, concorrendo para elevar a qualidade dos serviços educacionais e da sociedade como um todo, garantindo-lhe o direito de participar na definição de diretrizes educacionais do município (O MUNICÍPIO, 23/12/97).

De acordo com a Lei Orgânica do Município, artigo 161, § 2º:

[...] a lei assegurará, na composição do CME, a participação efetiva de todos os segmentos sociais envolvidos direta e indiretamente no processo educacional do município (LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA, 1992, p. 62).

De acordo com informações do site¹⁴ da Prefeitura Municipal de Uberlândia, o CME funciona em sede própria e conta com a estrutura administrativa e técnica vinculada à Secretaria Municipal de Educação. Desde 1999, o Conselho Municipal de Educação, entre suas funções, participa da elaboração de normas e contribui no processo de tomada de decisões para a criação e o funcionamento do sistema municipal de ensino. O CME colabora, ainda, no processo de formulação e implementação de

¹⁴ Informação disponível em:
<http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=secretariasOrgaos&s=30&pg=464>.

políticas públicas de educação, além de definir metas e estratégias para a rede educacional no município de Uberlândia-MG.

Segundo informações do técnico responsável pelo PAR, a atuação do CME é efetiva na Comissão Técnica local do PAR:

A atuação do Conselho (CME) no PAR do município acontece por meio da representação de um membro que atua na Comissão Técnica local do PAR. Atualmente, as reuniões são bimestrais. Antes eram trimestrais, mas os integrantes resolveram propor a mudança do estatuto (Entrevista – Técnico da SME responsável pelo PAR no período de 2013-2014).

4.3. A história da Educação Especial no município de Uberlândia-MG

Conforme Buiatti (2013), a oferta da Educação Especial no município de Uberlândia-MG se iniciou no ano de 1991, quando começaram as primeiras reuniões com as famílias, pais de alunos que estudavam nas escolas de Educação Especial e alguns profissionais que trabalhavam tanto nas escolas regulares quanto na Educação Especial. A preocupação era de que alguns estudantes, ao saírem da Educação Especial, não frequentavam nenhuma escola regular e outros, por não conseguirem se adaptar às escolas especiais, abandonavam o estudo, afastando-se do sistema educacional (BUIATTI, 2013).

A Secretaria de Educação da época reuniu-se com os profissionais das escolas municipais, juntamente com as famílias e os representantes das escolas especiais, para encontrar o melhor caminho para tal situação. A partir dessas discussões, foi criado o Ensino Alternativo, cujo objetivo era o atendimento às crianças que tinham deficiência e dificuldades de aprendizagem, as quais estavam excluídas do Ensino Regular.

O Ensino Alternativo permaneceu até 1997, ano em que a Câmara Municipal oficializou tal programa, criando uma normativa com carga horária específica e com perfil do professor para atuar nesse atendimento. A ação recebeu o nome de Programa Básico Legal de Ensino Alternativo, e assim foram agregados ao programa diversos profissionais como professores, psicopedagogos, professores de Braille e de Libras, dentre outros. Essa normativa possibilitou um avanço, pois, para os profissionais que trabalhavam nesse programa, era assegurada a formação continuada adequada com

cursos na área, oferecidos no Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) (BUIATTI, 2013).

Em 2000, com as políticas do MEC referentes ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e acompanhando as discussões na legislação sobre o AEE, de acordo com a Lei n. 9.394/1996, que orientava o atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino, o município de Uberlândia iniciou uma reflexão sobre o atendimento oferecido no Ensino Alternativo. Foram necessárias algumas modificações, já que a proposta do MEC estava distante dos atendimentos fornecidos no município.

A partir dessa data, conforme as políticas públicas nacionais, o Atendimento Educacional Especializado adequou-se às orientações legais da esfera federal e passou a realizar seus atendimentos conforme orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Foi criado também um setor responsável por esse atendimento nas escolas municipais de Uberlândia-MG, o Núcleo de Apoio as Diferenças Humanas (NADH), cujo objetivo é oferecer apoio técnico, pedagógico, formação continuada e de recursos a todos os profissionais e escolas municipais.

O NADH possui uma equipe de profissionais que supervisiona o AEE nas escolas por meio de visitas, orientando os docentes no seu local de trabalho, além de organizar e ministrar os cursos de formação continuada para os professores que atuam no AEE (BUIATTI, 2013).

Segundo normativa da Secretaria Municipal de Educação (SME), são definidas as normas para o funcionamento da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e em relação ao perfil dos profissionais para trabalhar no AEE. Tem-se, no Capítulo III, artigo 17, os seguintes dizeres:

Para atuarem no AEE, os profissionais do Quadro do Magistério deverão ter licenciatura plena na área de atuação, cujos currículos contemplem, no mínimo, 210 (duzentas e dez) horas de disciplinas específicas relacionadas à Educação Especial reconhecidas pelo MEC ou Pós-graduação em Educação Especial, Educação Inclusiva, Inclusão Escolar, Atendimento Educacional Especializado ou Psicopedagogia reconhecidos pelo MEC (INSTRUÇÃO NORMATIVA SME n. 1/2011, p. 6).

Para atuar no AEE, o professor precisa ter pós-graduação e participar de uma seleção por meio de edital deliberado pela Assessoria do Desenvolvimento Humano da

SME. Os profissionais que atuam no AEE recebem uma gratificação de 20% para trabalharem na modalidade da Educação Especial.

O Art. 22 dessa resolução apresenta as atribuições dos professores do AEE:

- 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 AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimento aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade da sala comum do Ensino Regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos alunos;
- VI – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, provendo a autonomia e participação;
- VII – estabelecer a articulação dos professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, nos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (INSTRUÇÃO NORMATIVA SME N. 1/2011, p. 7).

O artigo deixa claro que o professor do AEE precisa estar qualificado para elaborar recursos pedagógicos e estratégias de acessibilidade para a inclusão de seus alunos, bem como realizar um trabalho de apoio com o docente da sala regular por meio de orientações, visando a sua participação efetiva na escola (BUIATTI, 2003).

A referida resolução municipal ainda trata aspectos relacionados à formação continuada dos profissionais do AEE, no artigo 29:

Os profissionais do AEE deverão participar de cursos de formação continuada, congressos e demais eventos voltados para a Educação Especial, sendo, portanto, responsabilidade da gestão escolar viabilizar a formação e a qualificação destes, a fim de contribuir para a inclusão escolar nas salas comuns (INSTRUÇÃO NORMATIVA SME N. 1/2011, p. 8).

O NADH oferece cursos de formação em Libras, Braille e Soroban, destinados a qualquer profissional que tenha interesse, tanto os que atuam no AEE como os que trabalham no Ensino Regular.

De acordo com dados coletados em documentos da SME e do NADH, para atender a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o município conta com os seguintes profissionais: 50 professores de apoio de AEE que atuam na Educação Infantil; 156 professores de apoio de AEE que atuam no Ensino Fundamental; 29 professores de Psicomotricidade; 18 professores de Arteterapia; 5 professores de Braille; 39 supervisores pedagógicos do AEE; 14 instrutores de Libras e 22 intérpretes de Libras.

A lotação desses profissionais acontece por meio de recrutamento interno, conforme as Instruções Normativas expedidas pela SME, que dispõem sobre o funcionamento da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

Para atuarem no AEE, os profissionais do Quadro do Magistério deverão ter licenciatura plena na área de atuação e pós-graduação em Educação Especial, Educação Inclusiva, Inclusão Escolar, Atendimento Educacional Especializado, Psicopedagogia ou em quaisquer áreas relacionadas ao atendimento do público-alvo do AEE reconhecidas pelo MEC. Para o atendimento em Arteterapia, os professores deverão possuir licenciatura plena em quaisquer áreas do conhecimento com pós-graduação em Arteterapia, reconhecida pelo MEC. Já para o atendimento em Psicomotricidade, os professores deverão possuir licenciatura plena em quaisquer áreas do conhecimento com pós-graduação em Psicomotricidade reconhecida pelo MEC (ENTREVISTA – Coordenadora 2 do NADH).

Em relação à forma como ocorre a organização do AEE nas escolas, a coordenadora do NADH informou que:

A oferta do AEE ocorrerá no turno inverso ao da escolarização do aluno. A distribuição dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD nas salas de aula deverá ser equitativa em todas as turmas e anos, podendo essa distribuição ser alterada mediante o grau de deficiência do aluno. A carga horária semanal do aluno no AEE será distribuída em módulos de 50 (cinquenta) minutos, que ocorrerão preferencialmente em dias alternados de acordo com suas necessidades, incluídas as áreas pedagógicas, de Psicomotricidade, Educação Física adaptada e Arteterapia, pensamento, percepção, memória e linguagem, Libras, Braille e Soroban, quando necessário (ENTREVISTA – Coordenadora 2 do NADH).

Além disso, a coordenadora salientou que:

- A carga horária semanal de cada aluno no AEE, bem como a forma de seu atendimento, individual ou em grupo, será definida pela equipe pedagógica do AEE da escola, em consonância com seu Plano de Desenvolvimento Individual – PDI;
- A carga horária semanal do aluno com surdez será de 12 (doze) horas aulas semanais, distribuída de terça a sexta-feira.
- Para os casos em que o aluno apresentar limitações e especificidades recorrentes de sua necessidade especial, que o impeça de permanecer na classe comum em tempo integral de aula, será garantido o acompanhamento pedagógico nos diversos espaços educativos do contexto escolar, sendo assegurado seu atendimento no AEE no contraturno.
- As atividades do AEE serão realizadas de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos, tais como: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos com surdez, ensino da informática acessível, ensino do sistema Braille, ensino do uso do Soroban, ensino das técnicas para a orientação e mobilidade, ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA, ensino do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA, atividades de vida autônoma e social, atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação, atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores e metodologia específica para alunos com Transtorno do Espectro Autista (ENTREVISTA – Coordenadora 2 do NADH).

Atualmente, 106 escolas possuem o AEE, sendo 52 de Ensino Fundamental e 54 de Educação Infantil e, segundo informações da coordenadora, em todas as escolas “[...] tem que constar na grade curricular as disciplinas do núcleo comum, bem como as das áreas especializadas como o AEE” (ENTREVISTA – Coordenadora 2 do NADH). Hoje, o número de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na rede são 1.204 alunos no Ensino Fundamental e 238 alunos na Educação Infantil.

A partir desse mapeamento da realidade educacional de Uberlândia-MG, a seção a seguir passará a analisar como vem sendo implementado o PAR no município e sua interferência nesse contexto.

4.4. O PAR no município de Uberlândia-MG

O Plano de Ações Articuladas de Uberlândia-MG foi construído no contexto do governo do prefeito Odelmo Leão, eleito em 2004 e reeleito em 2008 pelo Partido Progressista. Na eleição de 2004, o candidato do PP venceu no 1º turno. Na eleição de 2008, o prefeito foi reeleito por meio da coligação denominada “Uberlândia – O Trabalho Continua”, composta por nove partidos: PP, PSDB, PPS, PR, PRB, PSC, PTN, PTB e PSDC. Com 100% das urnas apuradas, o candidato do PP venceu com 59,36% dos votos. Weliton Prado, do PT, obteve 33,97% dos votos apurados¹⁵.

Na eleição de 2012, o prefeito Odelmo Leão apoiou o concorrente pelo PSDB, Luiz Humberto Carneiro. No entanto, Gilmar Machado foi eleito em primeiro turno, sendo o primeiro petista a administrar o município, que, segundo o IBGE, é a segunda maior cidade de Minas Gerais. Gilmar recebeu 236.418 votos, o que equivale a 68,72% do total de votos válidos. O deputado estadual Luiz Humberto Carneiro (PSDB) ficou em segundo lugar, com 78.141 votos, o que corresponde a 27,66% dos votos válidos. A eleição do candidato Gilmar Machado rompeu com o ciclo de administrações do PP em Uberlândia-MG, que comandava a administração municipal desde 2004¹⁶.

O processo de elaboração do PAR em Uberlândia-MG teve início no ano de 2007, como consta no relato do técnico da SME responsável pelo PAR no período de 2007 a 2012:

O PAR teve seu início, primeiramente, com reuniões em Brasília junto à Equipe do MEC, seguido por uma adesão formal (Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação), assinado em junho de 2007 pelo então prefeito Odelmo Leão. Ainda em 2007 foi instituída uma Comissão de Elaboração do PAR, realizando um intenso trabalho no período de outubro a dezembro de 2007 para discussões, análise e finalização da elaboração do Plano e finalmente submetê-lo à apreciação do prefeito para suas análises, considerações e assinatura. Posteriormente, o documento foi enviado à Equipe do MEC (dezembro/2007). É importante ressaltar que em 2009 o MEC disponibilizou o Plano na íntegra para que a equipe da Gestão Municipal pudesse fazer uma revisão do PAR, haja vista a ocorrência das eleições municipais (Entrevista – Técnico da SME responsável pelo PAR no período de 2007 a 2012).

¹⁵ Fonte: <http://www.pp.org.br>.

¹⁶ Fonte: <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/eleicoes/2012/noticia/2012/10/gilmar-machado-e-eleito-prefeito-de-uberlandia-mg.html>.

Segundo informações do técnico responsável pelo PAR no período de 2007 a 2012, a atuação do prefeito e do secretário municipal de Educação no processo de sua elaboração pode ser assim caracterizada:

O secretário municipal de Educação era membro e líder “automático” (obrigatório) da Comissão de Elaboração, embora tínhamos um membro que atuava na Coordenação Técnica dentro dessa Comissão. Quanto ao prefeito, após a finalização do trabalho de elaboração e revisão do PAR pela Comissão, o documento foi encaminhado para que ele realizasse sua análise, desse considerações/aprovação e por fim, assinar o documento para envio ao MEC, em Brasília-DF (Entrevista – Técnico da SME responsável pelo PAR no período de 2007 a 2012).

Segundo a participação do secretário municipal de Educação na Equipe Técnica local do PAR, o técnico da SME afirmou que:

O secretário de Educação não participava diretamente das reuniões. Era uma participação indireta, por meio de sua equipe, recebendo todos os repasses das discussões, bem como o posicionamento sobre o processo de elaboração do PAR (Entrevista – Técnico da SME responsável pelo PAR no período de 2007 a 2012).

Ainda sobre o processo de implantação e elaboração do PAR de Uberlândia-MG, o técnico da SME destacou que a responsabilidade pelo processo de elaboração ficou a cargo da Equipe Técnica de Elaboração do PAR, a qual fora nomeada pelo prefeito.

A responsabilidade pela elaboração ficou a cargo da Equipe Técnica local de Elaboração do PAR, devidamente nomeada pelo prefeito por meio de Decreto. [...] O processo foi conduzido pela Comissão de Elaboração do PAR, com a realização de reuniões em dois dias por semana, durante o período de outubro a dezembro de 2007, com ampla e longa discussão sobre cada indicador do instrumental do PAR. Nessa época ainda não era disponibilizado para os municípios um sistema online. Assim, todo o trabalho foi feito manualmente (inclusive sob forma de inúmeras anotações, rascunhos) para, posteriormente, ser inserido em sistema de computador e finalmente ser impresso para análise do chefe do Executivo, com sua devida assinatura para envio ao MEC, juntamente com uma cópia do PAR em CD, em mãos por um assessor do gabinete do prefeito (Entrevista – Técnico da SME responsável pelo PAR no período de 2007 a 2012).

Em se tratando da eleição dos membros para composição da Equipe Técnica local, o Técnico da SME afirma que:

Os nomes das pessoas que foram nomeadas para compor a Equipe Técnica foram considerados pelo fato de se tratar de um trabalho de gestão da SME. Foram escolhidos os profissionais que atuam em setores estratégicos da Secretaria, com amplo conhecimento em suas respectivas áreas, mas sem desconsiderar o funcionamento da SME como um todo. As escolhas foram feitas também conforme os perfis dos profissionais, uma vez que o trabalho demandaria exaustivas horas de dedicação e bastante compromisso (Entrevista – Técnico da SME responsável pelo PAR no período de 2007 a 2012).

No tocante à participação dos profissionais na elaboração do PAR, o técnico esclarece como ocorreu o envolvimento dessas pessoas no processo e em que momentos:

Em 2007 tivemos a composição da Comissão [Equipe Técnica local] e, com a necessidade de revisão do Plano em 2009, houve uma reformulação na composição da Comissão [Equipe Técnica local] [...]. A participação dos membros foi bastante proveitosa, com amplas discussões em reuniões que ocorreram em dois dias da semana, tanto no período de elaboração, em 2007, quanto na revisão em 2009. Sempre tínhamos a participação da maioria dos membros, tendo eventuais ausências em decorrência de situações imprevistas e/ou de urgência do prefeito (Entrevista – Técnico da SME responsável pelo PAR no período de 2007 a 2012).

No depoimento, o técnico menciona o termo Comissão para se referir à Equipe Técnica local, responsável pela elaboração e monitoramento da execução do PAR. De acordo com as informações concedidas pelo técnico da SME, a Equipe Técnica local do PAR no município em Uberlândia-MG apresentou a seguinte composição, nomeada pelo Decreto municipal:

Quadro 7 - Equipe Técnica Local do PAR no ano de 2007

Vínculo	N. de representantes	REPRESENTAÇÃO
REPRESENTANTES DA GESTÃO PÚBLICA	01	Secretário Municipal de Educação
	01	Técnico / Assessoria de Desenvolvimento Humano - Secretaria Municipal de Educação
	01	Assessoria Pedagógica da Educação Infantil - Secretaria Municipal de Educação
	01	Especialistas da Educação (Coordenadores e/ou Supervisores) - Secretaria Municipal de Educação
	01	Coordenadoria de Inspeção Escolar - Secretaria Municipal de Educação
	01	Representante dos Diretores das Escolas Municipais

	01	Técnico - Secretaria Municipal de Educação -
	01	Técnico - Secretaria Municipal de Educação
	01	Assessoria Pedagógica do Ensino Fundamental - Secretaria Municipal de Educação
REPRESENTANTES DE ÓRGÃOS COLEGIADOS	01	Representante do Conselho do FUNDEB
	01	Representante do Conselho Municipal de Educação – Segmento de Professores
	01	Representante do Conselho Municipal de Educação – Segmento dos Pais

Fonte: Dados de pesquisa

A análise dos cargos ocupados pelos membros que compõem a Equipe Técnica local evidencia que a maioria ocupa funções no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e fazem parte da gestão pública, muitos exercendo cargos de confiança em assessorias e coordenadoria. Isso revela que a gestão centraliza nas mãos todo o poder de decisão, considerando que vários possuem cargos de confiança, além de a Equipe ser composta por um número par. Nesse sentido, indaga-se: Como ficam representadas as demandas e necessidades da população nesse processo?

A forma como foi organizada a Equipe remete a muitos questionamentos em torno da participação e do processo de tomada de decisão coletiva. Será que essa composição garante de fato a representação dos interesses dos representados? Resta indagar como o processo de tomada de decisões acontece e a partir de quais demandas e compromissos ele se baseia, considerando que a maioria dos membros se encontra diretamente vinculada ao grupo político responsável pela gestão executiva do município, conforme pode ser expresso no quadro a seguir:

Quadro 8- Equipe Técnica Local do PAR no ano de 2009¹⁷

Nome	Representação
Afrânio de Freitas Azevedo	Secretário Municipal de Educação
Ana Beatriz Caíres de Oliveira	Secretaria Municipal de Educação – Assessoria Pedagógica do Ensino Fundamental (Apesar de ser funcionária concursada exerce Cargo de confiança.)
Célia Maria do Nascimento Tavares	Secretaria Municipal de Educação – Assessoria Pedagógica da Educação Infantil (Apesar de ser funcionária concursada exerce Cargo de confiança.)
Denise da Fonseca	Representante dos Pais de Alunos do Município
Izilda Pinho Martins Rocha	Secretaria Municipal de Educação – Coordenadoria de Inspeção Escolar (Apesar de ser funcionária concursada exerce Cargo de confiança.)
Kárita Cristina de Lima Araújo Alves	Representante dos Diretores das Escolas Municipais (Exerceu Cargo de confiança como diretora escolar antes de ser eleita também como diretora escolar)
Márcia Gondim de Araújo Resende	Secretaria Municipal de Educação – Técnico
Maria Isabel de Araújo	Secretaria Municipal de Educação – Núcleo de Atendimento às Diferenças Humanas (NADH) (Exerce Cargo de confiança – Diretora do NADH)
Marister Paes Leme de Oliveira Cândido	Conselho Municipal de Educação – Representante de Professores
Mauro de Freitas	Secretaria Municipal de Educação – Assessoria de Desenvolvimento Humano (Exerce Cargo de confiança do Executivo)
Mércia de Oliveira	Secretaria Municipal de Educação – Técnico (Exerce Cargo de confiança do Executivo)
Neide Vieira de Barros Batista	Secretaria Municipal de Educação – Especialista da Educação (Coordenadores / Supervisores) (Diretora do CEMEPE - Exerce Cargo de confiança do Executivo)
William Lopes Dias	Representante do Conselho do FUNDEB

Fonte: Dados de pesquisa

A composição da Equipe Técnica local do PAR, tanto do ano de 2007 como de 2009, remete à discussão acerca da democracia representativa e do processo de tomada de decisões, como é o caso do PAR e de seu impacto nos rumos da política educacional municipal. Uma comissão composta por membros que atuam em cargos de confiança do Poder Executivo traz à tona indagações sobre como o processo de tomada de decisões foi realizado e a partir de quais interesses e demandas foram definidas as ações.

¹⁷ Mantivemos os nomes das pessoas que compuseram a Equipe considerando que estes são partes de documento público oficial, vinculado de forma pública para garantir a transparência necessária demandada pelas leis nacionais.

Tal debate diz respeito à discussão acerca da democracia representativa, considerada uma resposta histórica às impossibilidades geradas pela democracia direta. Em estudos sobre a democracia, Santos (2003) destaca o problema da representação, uma vez que a concepção hegemônica de democracia ignora que a representação envolve três dimensões (a da autorização, a da identidade e a da prestação de contas) que, muitas vezes, não são consideradas no processo de tomada de decisões.

Nesse sentido, para o autor citado, a representação não assegura a representação de demandas e interesses, podendo ser marcada pelo distanciamento entre representantes e representados. Considerando essas reflexões, é possível afirmar que o PAR do município de Uberlândia-MG mostrou de fato as necessidades e demandas educacionais do município? Ou apresentou uma interlocução apenas com os interesses do Poder Executivo, considerando a composição da Equipe Técnica local? Para isso, tentar-se-á apreender, mais adiante no texto, as percepções dos educadores de uma escola municipal, na tentativa de responder tais indagações.

Segundo orientações do MEC no processo de elaboração do PAR, a coleta de informações e as discussões devem acontecer por uma Equipe Técnica local, constituída pelos seguintes membros: dirigente municipal de Educação; técnicos da Secretaria de Educação; representantes dos diretores de escolas; representantes dos professores da zona urbana; representantes de professores da zona rural; representantes dos coordenadores ou supervisores escolares; representantes do quadro administrativo das escolas; representantes dos conselhos escolares; e representantes do Conselho Municipal de Educação.

Na composição dessa Equipe, o MEC orienta que o município pode também congregar outros membros que julgar importante nesse processo de elaboração do PAR, como representantes da Secretaria de Planejamento do município ou representantes da Rede Estadual de Educação (BRASIL, 2011c). Além disso, o MEC sugere que a equipe local pode contar com a participação da comunidade escolar de uma forma bem diversificada, podendo agregar gestores, representantes da sociedade civil e educadores locais.

Os dados evidenciam a opção da Secretaria de Educação, à época de 2008 a 2012, por compor a comissão utilizando-se da representação, mas, na seleção desses indivíduos, foram selecionados profissionais adeptos aos compromissos da gestão. Não

houve o exercício de chamamento coletivo para que a comunidade educacional do município se envolvesse com o Plano e dele participasse. Isso se evidencia pelo processo de composição da referida comissão.

De acordo com informações do técnico da Equipe Técnica local, os membros desse grupo foram nomeados a partir da seguinte justificativa:

Considerando que se trata de um trabalho de gestão da SME, foram escolhidos os profissionais que atuam em setores estratégicos da Secretaria, com amplo conhecimento em suas respectivas áreas, mas sem desconsiderar o funcionamento da SME como um todo. As escolhas foram feitas também conforme os perfis dos profissionais, uma vez que o trabalho demandaria exaustivas horas de dedicação e bastante compromisso (Entrevista – Técnico da SME responsável pelo PAR no período de 2007 a 2012).

Em relação à metodologia utilizada pela Secretaria Municipal de Educação para a elaboração do PAR, o técnico informa que:

Em 2007, o MEC ainda não tinha disponibilizado um sistema informatizado via internet e, inclusive o sistema de informática da época, apresentava inúmeros conflitos, o que impedia, por exemplo, que a equipe fosse treinada em uma reunião em Brasília. Assim, realizamos todo o processo de elaboração utilizando as impressões dos formulários com os indicadores, fazendo todas as anotações necessárias durante as reuniões; posteriormente, consolidamos os trabalhos em planilhas Excel, com o objetivo de facilitar as revisões necessárias e, principalmente, facilitar o trabalho de inserções dos dados no CTE – sistema *offline* que fora disponibilizado pelo MEC. As discussões eram feitas item a item e, para definir a pontuação de cada um, necessariamente, recorriamo à análise da realidade da Educação Municipal. Vale ressaltar que naquele momento todos os indicadores do PAR faziam referência apenas ao Ensino Fundamental e Médio, sendo a Educação Infantil um “ponto” de desconhecimento da Equipe do MEC, o que muito dificultou várias questões, tendo em vista que o maior problema local se encontrava justamente nessa etapa da educação, o que inevitavelmente gerava muitas discussões e questionamentos por parte da Comissão. Em alguns momentos, fez-se necessária a “adaptação” de análise e pontuação de alguns indicadores do Plano (Entrevista – Técnico da SME responsável pelo PAR no período de 2007 a 2012).

O relato mostra as dificuldades enfrentadas pela SME no início do processo de elaboração do PAR, quando ainda não contava com a estrutura *online* do Simec. Outra dificuldade relatada diz respeito aos indicadores do PAR, que somente se destinavam aos Ensinos Fundamental e Médio, não fazendo qualquer referência à Educação Infantil,

um dos grandes “nós” da educação municipal. Essa lacuna foi resolvida com “adaptações” no processo de análise e pontuação, o que pode comprometer a efetividade do diagnóstico da educação municipal, uma vez que o instrumento do MEC não contempla indicadores referentes à Educação Infantil, negligenciando essa etapa da Educação Básica. Tal negligência pode impedir que as demandas do município em relação à Educação Infantil sejam registradas, etapa que necessita de investimentos maciços de políticas educacionais, tendo em vista as grandes demandas.

No que se refere aos apoios financeiros e técnicos existentes antes e após a implantação do PAR, o técnico considera que:

A partir daquilo que foi pontuado no PAR, fez-se a lista de prioridades das ações e, por conseguinte, quais seriam as subações a serem implementadas para solucionar o problema indicado por meio da pontuação que foi atribuída ao indicador (quanto menor a pontuação, maior o problema). Dentro de cada subação proposta tinha-se uma unidade de medida e qual seria o executor; então, tínhamos ações que teriam o auxílio técnico da Equipe do MEC, outras contavam com a ajuda financeira para sua execução a partir de repasses pelo FNDE e havia aquelas que seriam executadas exclusivamente pelo município. No caso das duas primeiras situações, o MEC e a PMU assinavam termos de cooperação (Convênio), em que se estabeleciam a ação, a forma e o prazo de execução, o tipo de apoio e a contrapartida municipal (Entrevista – Técnico da SME responsável pelo PAR no período de 2007 a 2012).

Percebe-se no relato que o PAR, por meio dos termos de cooperação entre a União e o município, promove uma corresponsabilização entre os entes federados, contando com apoio técnico e financeiro do governo federal em algumas ações. Em outras situações, o município arcava sozinho com a execução.

Nesse sentido, resta ponderar se o PAR, nesse processo, faz com que o município seja responsabilizado por ações sem a preocupação de averiguar se há no seu interior recursos disponíveis para isso. Entretanto, não se pode negar que tal arranjo faz com que o governo local assuma compromissos com a educação municipal a partir da realidade apontada no diagnóstico do PAR.

As pontuações atribuídas às dimensões do plano definiram as ações e subações do PAR municipal. A figura a seguir demonstra a pontuação de cada dimensão do PAR de Uberlândia no período de diagnóstico:

Quadro 9 - Pontuação das dimensões do PAR do município de Uberlândia-MG

Dimensão	Pontuação				
	4	3	2	1	n/a
1. Gestão Educacional	4	6	8	2	0
2. Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar	3	4	3	0	0
3. Práticas Pedagógicas e Avaliação	0	6	2	0	0
4. Infra-Estrutura Física e Recursos Pedagógicos	0	7	7	0	0
Total:	7	23	20	2	0
*n/a : Não se Aplica.					

Fonte: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>

A síntese da pontuação atribuída aos indicadores, distribuídos nas quatro dimensões do PAR, demonstra que nenhum indicador recebeu pontuação *um*, o que indicaria situação crítica.

Nesses termos, a pontuação *quatro* foi atribuída a apenas sete indicadores apontando que a realidade local apresenta uma situação positiva. Logo, não são necessárias ações imediatas, reafirmando que a SME já assegura, nessas áreas, um bom resultado nos indicadores citados.

Quadro 10- Indicadores com pontuação 4: PAR de Uberlândia 2007-2010

Dimensão 1: Gestão Educacional		
Área	Indicador	Critério para atribuição da pontuação 4
1. Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino	3. Composição e atuação do Conselho de Alimentação Escolar – CAE.	Quando o CAE é representado por todos os segmentos (conforme norma); o CAE possui um regimento interno conhecido por todos (comunidade interna e externa); reúne-se regularmente e atua fiscalizando a aplicação dos recursos transferidos; zela pela qualidade dos produtos; acompanha desde a compra até a distribuição dos alimentos/produtos nas escolas; está atento às boas práticas sanitárias, de higiene e ao objetivo de formação de bons hábitos alimentares.
	7 Plano de Carreira	- Quando existe plano de carreira para o magistério com boa implementação; resulta ou

	para o Magistério	expressa com clareza uma concepção de valorização do magistério para a qualidade da educação escolar, sendo de conhecimento da comunidade. O plano estabelece regras claras para ingresso na carreira (por concurso público), avaliação de desempenho e critérios de evolução funcional através de trajetória de formação (formação inicial e continuada) e tempo de serviço; assim como prevê composição da jornada de trabalho com horas-aula e horas-atividade.
	9. Plano de Carreira dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar.	Quando existe um Plano de Carreira para os profissionais de serviços e apoio escolar com boa implementação; resulta ou expressa uma diretriz clara e definida; e é de conhecimento da comunidade. O Plano estabelece regras claras para ingresso na carreira (por concurso público), avaliação de desempenho e critérios de evolução funcional através de trajetória acadêmica (formação inicial e continuada).
2. Desenvolvimento da Educação Básica: ações que visem a sua universalização, a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assegurando a eqüidade nas condições de acesso e permanência e conclusão na idade adequada	1. Implantação e organização do ensino fundamental de 9 anos.	Quando o Ensino Fundamental de 09 anos está implantado e organizado; houve reestruturação da proposta pedagógica; houve ações de capacitação dos profissionais; foram disponibilizados espaços físicos, mobiliário adequado, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos compatíveis com a faixa etária da criança de 06 anos. Quando existem políticas com boa implementação, voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, visando a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, da matemática e dos demais componentes curriculares.

Dimensão 2: Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar

Área	Indicador	Critério para atribuição da pontuação 4
1. Formação inicial de Professores da Educação Básica.	2. Qualificação dos professores que atuam na pré-escola.	Quando todos os professores que atuam na pré-escola possuem habilitação adequada.
2. Formação Continuada de Professores da Educação Básica	1. Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que atuam na	Quando existem políticas com boa implementação, voltadas para a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas).

	educação infantil.	
	2. Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e Matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.	Quando existem políticas com boa implementação, voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, visando a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, da matemática e dos demais componentes curriculares.

Fonte: Elaboração da autora a partir do guia ORIENTAÇÕES GERAIS PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) de 2008.

O quadro demonstra a avaliação realizada pela equipe técnica local durante a etapa de diagnóstico, revelando a situação desses indicadores que receberam a pontuação máxima. A partir dessa pontuação, foram geradas as ações que constituíram o PAR de Uberlândia-MG. As ações e subações foram organizadas em um cronograma indicando as de alcada somente do município e, outras, de competência do MEC por meio de assistência técnica e/ou financeira.

Quando questionado se os recursos previstos no PAR têm sido repassados ao município, o técnico responsável pelo PAR no período de 2007 a 2012 afirma que “[...] todos os recursos que foram objetos de Termo de Cooperação (Convênio) foram devidamente repassados ao município, e este realizou as ações previstas com as respectivas prestações de contas” (Entrevista – Técnico da SME responsável pelo PAR no período de 2007 a 2012).

O Termo de Cooperação Técnica (TC) firmado entre a União e o município tem como objetivo conjugar esforços entre os entes federados para a efetivação de ações que contribuam para a educação municipal, tendo como meta a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

De acordo com a cláusula quarta, o Termo de Cooperação Técnica tem vigor pelo prazo de quatro anos, a partir da data de sua assinatura, com a possibilidade de prorrogação por igual ou inferior período, podendo ser rescindido por iniciativa de qualquer das partes, mediante aviso prévio de, no mínimo, 30 (trinta) dias.

O Termo de Cooperação Técnica n. 24.207, que celebra acordo entre o MEC e o município de Uberlândia-MG, assinado em 9 de outubro de 2009, prevê como assistência técnica do MEC ao município citado as seguintes ações:

Quadro 11 - Demonstrativo das Ações da Gestão Escolar no Município de Uberlândia PAR 2007-2010

Dimensões	Ações
1. Gestão Educacional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disponibilizar recursos financeiros para 30 unidade(s) escolar(es), para aplicação em projetos decorrentes do PDE Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola. 2. Capacitar 9 servidor(es) da SME, para formação de conselheiros escolares, pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. 3. Capacitar 5 conselheiro(s), para formação dos demais conselheiros municipais, pelo Pró-Conselho - Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação. 4. Capacitar 2 servidor(es) da SME em metodologia de planejamento na escola, pelo PDE Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola. 5. Capacitar 38 diretor(es) em curso de aperfeiçoamento, pelo Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Diretores Escolares. 6. Capacitar 38 diretor(es) em curso de especialização, pela Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.
2. Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qualificar 152 funcionário(s) de serviço e apoio escolar, pelo Profissional - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Alimentação Escolar). 2. Qualificar 152 funcionário(s) de serviço e apoio escolar, pelo Profissional - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Meio Ambiente e Manutenção e Infraestrutura Escolar). 3. Qualificar 76 funcionário(s) de serviço e apoio escolar, pelo Profissional - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Multimeios Didáticos). 4. Qualificar 76 funcionário(s) de serviço e apoio escolar, pelo Profissional - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Gestão Escolar).
3. Práticas Pedagógicas e Avaliação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitar 200 professor(es) cursista(s) em curso de formação continuada, nas áreas de currículo e avaliação, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Currículo e Avaliação . 2. Atender 1480 aluno(s) do ensino fundamental, em programa específico de correção de fluxo escolar, por meio de tecnologia pré-qualificada no Guia de Tecnologias Educacionais - Programa de Correção de Fluxo Escolar.
4. Infraestrutura Física e Recursos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implantar em 1 unidade(s) escolar(es) sala(s) de recursos multifuncionais, pe la SEESP - Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Pedagógicos	
--------------------	--

Fonte: TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 24207 QUE ENTRE SI CELEBRAM O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC E O MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA/MG REPRESENTADO PELA PREF MUN DE UBERLANDIA (ANEXO 1).

O quadro apresenta as ações destinadas às Dimensões, revelando que os focos que foram priorizados no PAR de 2007-2010. As ações trazem alguns questionamentos em relação ao quantitativo indicado em cada ação. A quantidade indicada em cada ação não atende ao número real que compõe a rede municipal. O PAR não indica os critérios para seleção das escolas e profissionais que serão contemplados com as ações em cada indicador. O Termo de Cooperação Técnica, disponível no site do MEC/PAR, não especifica quais escolas e profissionais serão atendidos com essas ações de assistência técnica do MEC ao Município Uberlândia. Tais escolas e profissionais serão selecionados pelo próprio município, não sendo divulgado no site do PAR esse público.

Em relação aos programas vinculados ao PAR que foram melhor atendidos e menos atendidos pelo governo federal, relata que:

Os Programas que tiveram menor atendimento por parte do MEC, foram aqueles relacionadas à formação do pessoal técnico e de apoio (secretaria escolar e cantina), especificamente o PROFUNCIONÁRIO, o qual foi objeto de convênio com assistência técnica do Governo Federal sem que houvesse a concretização desta ação. Contudo, ainda na área de formação, tivemos curso de especialização para gestores municipais, na modalidade à distância, realizado pela UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora e como contraponto de não cumprimento por parte do MEC, iniciou-se o processo para execução do Programa Escola de Gestores, que, infelizmente, não logrou êxito. [...] Outro programa que foi objeto de convênio junto ao MEC/FNDE, através de repasses financeiros, diz respeitos à construção e/ou cobertura de quadras poliesportivas (Escolas de Ensino Fundamental) (Entrevista - Técnico da SME responsável pelo PAR no período de 2007 a 2012).

O depoimento do técnico da SME evidencia que a assistência do MEC em relação a alguns programas, como os citados no trecho da entrevista, apresenta algumas falhas. Diante disso, pode-se inferir que mesmo estando assegurada por um Termo de Cooperação Técnica, as ações do PAR podem não serem cumpridas, deixando o município sem a assistência prevista.

Na avaliação do técnico, o PAR apresenta aspectos positivos e negativos do PAR para a Educação Especial do município, conforme trecho da entrevista:

Mesmo a Educação Municipal de Uberlândia sendo referência em Educação Inclusiva, todo apoio técnico e/ou financeiro sempre auxilia no desenvolvimento das ações propostas; portanto, em muito contribuiu para formação, implantação das salas de recursos e adequação de espaços físicos, intensificando os projetos municipais. Quanto aos aspectos negativos, entendo que a sistemática de entrega dos equipamentos das salas de recursos, bem como os eventuais auxílios técnicos neste quesito, poderiam ser melhor estruturados pela Equipe do MEC, uma vez que, na época, essa entrega acontecia de forma particonada, ou seja, não conseguiam entregar todos os equipamentos de uma sala para uma escola de uma só vez, o que gerava transtorno no recebimento e na utilização dos recursos (Entrevista – Técnico da SME responsável pelo PAR no período de 2007 a 2012).

Realmente, a lacuna apresentada pela técnica é procedente, pois o MEC/SECADI compra os equipamentos que compõem a sala de recursos via pregão nacional, em que diferentes empresas ganham os processos para entrega dos materiais; Após a finalização do pregão, passa-se à entrega destes, o que ocorre de forma isolada, dependendo da previsão contida em cada processo.

Assim, se por um lado é garantida a economia de recursos, por outro, as atividades ficam prejudicadas pela forma de entrega, bem como pela qualidade dos móveis que, muitas vezes, apresentam problemas, e a delonga para se resolvê-lo é muito constante; no entanto, esse processo é estabelecido pelo Tribunal de Contas da União. Apesar disso, não se pode negar o aspecto positivo de tal processo que propicia aos municípios o acesso a materiais, equipamentos e recursos essenciais para suprir as carências no âmbito da infraestrutura escolar.

Com a eleição de um novo prefeito em 2013, houve a mudança do técnico responsável pelo PAR na SME. Em entrevista com o técnico responsável no período de 2013-2014, identifica-se outra avaliação no que tange aos efeitos dessa política na gestão educacional. Quando questionado sobre os apoios financeiros existentes antes e após a implantação do PAR, o técnico relata que:

O PAR hoje é a principal ferramenta do governo federal para a transferência de recursos, e o que acho mais interessante do PAR é a transferência direta; o município não tem de oferecer contrapartida que antes tinha. Por exemplo: quando o município recebe uma emenda

parlamentar, ele deve apresentar uma contrapartida que, dependendo do tamanho do município, chega até 20% do valor total do recurso. Quando é um projeto que apresenta editais para o município entrar e disputar, também deve apresentar contrapartida. No caso do PAR, são os chamados recursos voluntários que estão dentro da política nacional do FNDE: apoiar e direcionar os recursos a partir das informações que são recebidas através dos municípios. Temos uma ferramenta aqui que se chama Web Acadêmico, ele recebe todas as informações da escola e isso é uma coisa “louca” [...] porque a gente tem de interpretar esses dados. Então, é o seguinte: a escola cita desde a rampa para acessibilidade até uma sala de diretor, como um “raio-x” da escola, a partir dessas informações que depois são migradas para o Educacenso nacional. Daí o FNDE vai pegar todas as informações, direcionando os recursos. Vamos supor: nós apresentamos aqui, como te falei, a proposta de construção de doze escolas, todas foram aprovadas, estão em andamento, inclusive para a construção com metodologias inovadoras, construções pré-moldadas muito interessantes. Vamos supor que Uberlândia tem uma demanda muito grande: informamos para os representantes que transportamos muitas crianças e gastamos muito dinheiro com transporte escolar; assim, apresentamos um pedido para ônibus, e até agora tivemos aprovado seis ônibus que viabilizamos para receber. Mas a escola informa que não tem quadra coberta; então, o próprio MEC analisa, verifica que não tem cobertura de quadra e ele mesmo indica que os recursos estão sendo destinados. Assim, vemos no PAR o recurso para cobertura das quadras que eles já mandam direcionado para aquela escola a partir do “raio-X” que recebem das informações; é, pois, sistema muito interessante. Assim, serão destinados recursos para a aquisição dos ônibus, sendo que o próprio FNDE faz as licitações e pesquisa no Brasil inteiro, com o intuito de destinar a quantidade adequada de ônibus para o local que os solicitou. A empresa que apresentou a melhor licitação é escolhida; então, gera-se um contrato com ela e o recurso vai para o município para ele pagar aquele produto – isso funciona para uma série de coisas. Outra forma se refere à Caixa Escolar, por exemplo, a escola informa que não tem acessibilidade e o FNDE tem como entrar na escola via satélite; logo, a escola é fotografada, tem endereço, longitude e latitude definidos para, a partir daí, verificar se ela tem rampa, a infraestrutura adequada (ou não). Com isso, o programa destina recursos diretamente através da Escola Acessível e o recurso dentro desse sistema chamado PAR. O sistema é o Simec, em que as políticas que estão vinculadas ao PAR são inseridas (Entrevista – Técnico da SME responsável pelo PAR no período de 2013-2014).

O relato do técnico responsável pelo PAR no período de 2013-2014 revela que, com o PAR, houve uma nova sistemática para o repasse de recursos da União, em que os mesmos acontecem a partir dos dados registrados no SIMEC. O PAR consiste em um planejamento multidimensional da política de educação de quatro anos, sendo

coordenado pelas secretarias de educação. Os estados, os municípios e o Distrito Federal fizeram seus respectivos planos de 2007-2010.

Em 2011, os entes federados fizeram um novo diagnóstico da realidade local para a elaboração de um novo planejamento para os anos de 2011-2014. Para a realização do novo diagnóstico e realização de novas ações do PAR 2011-2014, foi necessário utilizar o novo módulo PAR 2010 fazendo um novo cadastro em substituição do antigo PAR - Plano de Metas 2007-2011. Todo esse procedimento foi registrado no ambiente virtual do MEC, o SIMEC.

Além disso, o técnico reafirma que o financiamento das ações do PAR ocorre via FNDE. O FNDE é uma autarquia federal responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação, tendo como papel “[...] prestar assistência técnica e financeira e executar ações que contribuam para uma educação de qualidade a todos”¹⁸.

Com o regime de colaboração entre os entes federados – que foi promovido pelo PAR, como relatado pelo técnico da SME –, considera-se um órgão de destaque o FNDE, que define os critérios e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira. Essa assistência é implementada por meio de programas e ações educacionais, realizadas em regime de colaboração com os entes da federação.

O FNDE destina o recurso, por exemplo, para a construção de uma escola e/ou para entrar em funcionamento. Com isso, o FNDE acompanha todas as etapas de implementação, as quais são informadas pelos engenheiros em um sistema, analisando-as via satélite. [...] Quando lançamos os dados, devemos inserir o nome do engenheiro que vai acompanhar a obra, profissional que tem de estar vinculado ao CREA. Assim, o FNDE destina um recurso, como R\$ 500 mil [...], mas vamos supor que começamos a construir uma obra e a interrompe; com isso, o sistema bloqueia a transferência de recursos. Para isso não ocorrer, as informações devem ser atualizadas, no que diz respeito à infraestrutura. Sobre os equipamentos, o FNDE temporariamente visita o município para fazer avaliação ou para verificar se foram recebidos tais equipamentos, comprados com um recurso específico. Então, os representantes sorteiam algumas unidades que tenham recebido o recurso, vão àqueles locais e verificam se as quantias foram adequadamente utilizadas (o FNDE tem controle sobre o processo). Em relação ao acompanhamento, não

¹⁸ Fonte: <http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional/quem-somos/mis%C3%A3o,-vis%C3%A3o-e-valores>.

posso dizer que não seja passível de desvio, porque as pessoas são muito criativas, mas de uma maneira geral não tem jeito, primeiro porque ele tem como ir lá, subiu as paredes, aí ele entra lá e não vê as paredes de pé eles bloqueiam e eles vão acompanhando, tem tantos % feito, tem tantos % sem fazer e na medida em que a obra vai sendo feita, vai sendo lançada que ele vai liberando mais recursos (Entrevista – Técnico da SME responsável pelo PAR no período de 2013-2014).

O FNDE é responsável pelo financiamento da Educação Básica brasileira. Para a execução dessas ações, utiliza três tipos de modalidades de assistência financeira: a) direta, que possui critérios objetivos e bem definidos, como é o caso das ações do livro didático; b) automática, que possui critérios de distribuição de recursos mais claros e, ao mesmo tempo, não precisa de instrumentos como os termos de convênio ou de cooperação, a exemplo das ações da alimentação escolar, do dinheiro direto na escola e do transporte escolar; e c) voluntária, como é o caso das ações do PAR.

Segundo Cruz (2011), mesmo sendo um importante instrumento para viabilizar as políticas de gestão presidencial, o FNDE se apresenta como a modalidade de repasse mais burocrática. Nessa última categoria:

[...] estão presentes todas as demais ações essenciais à Educação Básica que necessitam da elaboração do Plano de Ações Articuladas pelos estados, Distrito Federal e municípios e requerem a formalização de convênio. Dessa forma, a partir da criação do PAR, os estados e municípios que apresentarem os piores desempenhos na qualidade da Educação Básica serão objeto de assistência técnica e/ou financeira por parte do FNDE, a partir de suas ações articuladas. Nesse sentido, grande parte das ações da autarquia fomentaram a implementação do PAR nos últimos quatro anos, como é o caso dos Programas de Reestruturação Física e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública [...]. Além disso, segundo o FNDE, desde a instituição da ferramenta, em 2007, 5.545 municípios, 26 estados e o Distrito Federal já elaboraram o seu planejamento plurianual [...] (RIBEIRO, 2012, p. 59).

O PAR promove a relação direta entre União e municípios, podendo ser considerado como uma ferramenta que rompe com o distanciamento entre esses dois órgãos. Sua política de repasse de recursos financeiros dá continuidade a tentativa de descentralização de recursos para as escolas, iniciada em governos anteriores, por meio do FNDE e do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), que estão vinculados ao

PAR. No entanto, mesmo com o aumento de recursos com o PAR, esse processo de descentralização

[...] é um processo que gera controvérsias entre os educadores. Na opinião de alguns, o repasse direto para as unidades executoras nas escolas diminui a possibilidade de corrupção e desvios. Para outros, pode se configurar como desobrigação das responsabilidades do poder público, colocando para a escola a tarefa de buscar parcerias (públicas e privadas) (RODRIGUES, 2013, p. 298).

Outro ponto que merece ser analisado diz respeito ao fato de o PAR, mesmo promovendo articulação e colaboração maiores entre a União e os municípios, não rompe com o forte obstáculo no que tange à ampliação dos recursos financeiros, “[...] sendo esta uma das fragilidades no cumprimento do regime de colaboração entre os entes federados” (MAFASSIOLI; MARCHAND, 2011, p. 10).

Como mostrou os relatos dos técnicos da SME, o PAR destina recursos para programas e ações específicos, como foi citado o caso dos Programas de Reestruturação Física e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública. Os recursos financeiros da União são direcionados para programas específicos, e, isso pode comprometer a execução das ações previstas no PAR que têm como único responsável o município. Para que se possa avançar na melhoria da qualidade da educação básica brasileira

[...] é necessário que a União amplie de fato os recursos de assistência financeira, ampliando a sua margem de colaboração aos municípios e estados [...] e que a articulação entre os entes federados para a execução das ações seja mais efetiva (MAFASSIOLI; MARCHAND, 2011, p. 145).

Na seção a seguir serão analisadas as ações do PAR destinadas à Dimensão 2, tendo como foco a formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial no município de Uberlândia-MG.

4.5. A Dimensão 2 do PAR: análise reflexiva acerca da formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial no município de Uberlândia-MG

Nessa seção será analisado o Indicador 1, da Área 3, que faz parte da Dimensão 2. Nele é focalizada a formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme item destacado no quadro a seguir:

Quadro 12 - PAR 2011-2014 - Dimensão 2 - Área 3 - Indicador 1

Dimensão 2 - Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar	
Área 3: Formação de professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas	1. Formação dos professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE).
	2. Formação dos professores que atuam em escolas do campo.
	3. Formação dos professores que atuam em escolas de comunidades quilombolas.
	4. Qualificação dos professores que atuam em escolas de comunidades indígenas.

Fonte: Manual de elaboração do PAR - ORIENTAÇÕES GERAIS PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS DOS MUNICÍPIOS PAR 2011-2014, março de 2011 (destaque nosso).

Em relação ao diagnóstico, primeira etapa do PAR, a avaliação realizada pela equipe técnica local resultou na seguinte pontuação para o indicador 1 da Área 3, Dimensão 2:

Quadro 13 - Pontuação Dimensão 2 - Área 3 - Indicador 1 - PAR 2007 e PAR 2011

Dimensão 2. Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar			
Área 3. Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas.			
Indicador 1. Formação dos professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE)			
PAR 2007		PAR 2011	
Pontuação	Critério	Pontuação	Critério
2	Quando menos de 50% dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas	4	Quando todos os professores que atuam no atendimento educacional especializado participam ou participaram de cursos com formação específica

	participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades.		para o AEE.
--	---	--	-------------

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PAR de Uberlândia 2007 e 2011.

A pontuação atribuída ao Indicador 1 (Formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE) revela que a situação local no PAR de 2007 se apresentava insuficiente e demanda ações planejadas a curto, médio e longo prazos para elevar a pontuação nesse indicador. No entanto, no campo da justificativa, o PAR de Uberlândia de 2007-2010 afirma que:

Quase 100% dos professores que atuam na Educação Especial possuem formação específica nesta modalidade, haja vista que temos feito a formação em serviços de alguns professores, conforme orientação do Ministério da Educação – MEC. Mudamos a pontuação de 3 para 2 para que a SEESP pudesse criar a subação de Programa Educação Inclusiva (PAR Uberlândia, 2007).

A justificativa presente no PAR de 2007 afirma que a pontuação 2 não condiz com a realidade local, uma vez que “[...] 100% dos professores que atuam na Educação Especial possuem formação específica” e que a pontuação foi alterada para um nível inferior para que o município pudesse receber assistência do MEC por meio de programas de formação de professores, como o Programa Educação Inclusiva. O PAR de 2007 traz a seguinte justificativa: “Mudamos a pontuação de 3 para 2 para que a SEESP pudesse criar a subação de Programa Educação Inclusiva” (PAR de Uberlândia 2007-2010).

Essa justificativa revela uma contradição, uma vez que se 100% dos professores já possuem formação específica. Então, tal fato não justifica a necessidade de contar com a assistência do MEC.

Ao mesmo tempo, afirmar que 100% dos professores que atuam na Educação Especial possuem formação específica traz alguns questionamentos: O que a Equipe Técnica do PAR de Uberlândia entende por formação específica? De fato, todos os professores que atuam na Educação Especial, quilombola e indígena possuem formação adequada? Essas lacunas merecem atenção. Tentar-se-á discutir esses aspectos por meio da análise dos depoimentos dos professores que atuam em uma escola municipal, procurando contrapor esse dado com as percepções desses docentes.

Já no PAR de 2011, a pontuação para esse indicador elevou-se de 2 para 4, mostrando que houve mudança para uma situação positiva, não sendo mais necessárias

ações imediatas. Essa mudança foi apresentada no PAR de 2011 com a seguinte justificativa: “[...] o município de Uberlândia atua como polo de formação referente à Educação Inclusiva” (PAR Uberlândia, 2011-2014). No entanto, tal justificativa traz outro questionamento importante e que precisa ser considerado: O fato de o município atuar como polo de formação referente à Educação Inclusiva, como parte de um programa do MEC, implica que a realidade das escolas e dos professores de Uberlândia-MG seja satisfatória? Tal justificativa de fato atende o indicativo?

O quadro a seguir apresenta as ações previstas no PAR de 2007 e 2011, para a Dimensão 2/Área 3 e Indicador 1:

Quadro14 - Ações PAR de 2007 e 2011 para a Dimensão 2/Área 3 e Indicador 1

Dimensão	2- Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar	
Área	3 - Formação de professores da educação básica para atuação em educação especial/ atendimento educacional especializado, escolas do campo, em comunidades quilombolas ou escolas indígenas	
Indicador	1 - Formação dos professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ao ensino regular	
	PAR 2007	PAR 2011
Critério / Pontuação	2 - Quando menos de 50% dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades.	4 - Quando todos os professores que atuam no atendimento educacional especializado participam ou participaram de cursos com formação específica para o AEE.
Justificativa	Quase 100% dos professores que atuam na Educação Especial possuem formação específica nesta modalidade, haja vista que temos feito a formação em serviços de alguns professores, conforme orientação do Ministério da Educação - MEC. Mudamos a pontuação de 3 para 2 para que a SEESP pudesse criar a subação de programa educação inclusiva.	Inclusive o município de Uberlândia atua como pólo de formação referente à Educação Inclusiva.
Demandas para Redes Municipais	Continuar implementando diretrizes que propiciem a formação de 100% dos professores que atuam na Educação Especial.	Continuar com as formações mensais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE.
Dimensão	2- Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar	
Área	3 - Formação de professores da educação básica para atuação em educação especial/ atendimento educacional especializado, escolas do campo, em comunidades quilombolas ou escolas indígenas	
Indicador	1 - Formação dos professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ao ensino regular	
	PAR 2007	PAR 2011

Ação	Demanda: Municipal <p>Promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial, nas escolas do campo, nas comunidades quilombolas e nas indígenas, e que contemplam também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.</p> <p>Descrição da Ação:</p> <p>Nome do Responsável: Maria Isabel de Araújo</p> <p>Cargo do Responsável: Professor</p> <p>Período Inicial: 01/07/2008</p> <p>Período Final: 31/12/2008</p> <p>Resultado Esperado: Gestores e educadores capacitados para educação inclusiva.</p>	Demanda: Municipal <p>Assegurar as condições necessárias para que os professores que atuam no atendimento educacional especializado participem de cursos com formação específica para o AEE.</p> <p>Descrição da Ação:</p> <p>Nome do Responsável: Maria Isabel de Araújo</p> <p>Cargo do Responsável: Professor (atua como Coordenadora do Núcleo de Atendimento às Diferenças Humanas - NADH)</p> <p>Período Inicial: 01/01/2012</p> <p>Período Final: 30/12/2014</p> <p>Resultado Esperado: Garantir formação continuada, em serviço, para os professores que atuam no AEE.</p>
	<p>Descrição da Subação:</p> <p>Oferecer curso de formação para gestores e educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.</p> <p>Estratégia de Implementação:</p> <p>Apoiar a formação continuada para gestores e educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, na modalidade presencial, com 40h/aula, para os municípios-pólo do programa.</p> <p>Programa: SEESP - Programa</p>	<p>Descrição da Subação:</p> <p>Identificar os professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE), nas salas de recursos multifuncionais, e garantir, no plano de formação continuada de professores, cursos nessa área, de acordo com a necessidade do sistema de ensino.</p>

	<p>Unidade de Medida:</p> <p>Forma de Execução</p>	<p>Educação Inclusiva: Direito à Diversidade professor(es)</p> <p>Assistência financeira do MEC</p>	<p>Estratégia de Implementação:</p>	<p>Visita às escolas para orientar a elaboração do PDE Escola Interativo e a apresentação do plano de formação continuada para os professores, garantindo a inclusão, no plano de formação continuada, de cursos para professores que atuam no AEE nas salas de recursos multifuncionais.</p>
			<p>Programa:</p> <p>Unidade de Medida:</p> <p>Forma de Execução</p>	<p>Outros</p> <p>visita(s)</p> <p>Executada pelo município</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do PAR de Uberlândia de 2007-2010 e 2011-2014

O quadro apresenta as ações PAR de 2007 e 2011 para a Dimensão 2/Área 3 e o Indicador 1. As ações evidenciam o foco definido no PAR para a questão da formação dos professores. Analisando as ações, encontram-se expressões como “[...] continuar implementando diretrizes que propiciem a formação de 100% dos professores que atuam na Educação Especial” e “[...] continuar com as formações mensais para o Atendimento Educacional Especializado”, que explicitam a informação de que a SME de Uberlândia-MG já realizava ações no campo da formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado.

Outro dado que pode ser identificado no quadro se refere à ação de responsabilidade do município de Uberlândia-MG no PAR de 2007, destinada ao Indicador 1 (formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ao Ensino Regular). Nesse Indicador, o PAR de 2007 prevê a promoção de programas de formação e habilitação específica

para professores que atuam em Educação Especial, mas não esclarece se esses docentes são de escolas municipais ou se tal ação limitar-se-á apenas aos professores que atuam no AEE.

Já no PAR de 2011, isso fica explícito quando a ação prevê “[...] assegurar as condições necessárias para que os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado participem de cursos com formação específica para o AEE”. Ou seja, no PAR de 2011 as ações são destinadas apenas aos profissionais que atuam no AEE, excluindo desse foco os demais professores que atuam nas escolas que atendem alunos público-alvo da Educação Especial.

Já a entrevista com o técnico da SME responsável pelo PAR no período de 2007-2012 mostra que algumas das ações previstas no PAR destinadas à Educação Especial no município foram:

[...] um curso de formação para profissionais multiplicadores em Educação Inclusiva, em que a Equipe da SME Uberlândia, por intermédio da Equipe do NADH, foi gestora e executora deste programa de formação – éramos referência em inclusão e polo de formação nessa área (para saber mais detalhes sobre essa formação, sugiro contato com a professora Maria Isabel de Araújo, que na época atuava na Coordenação do NADH). Continuando na Educação Inclusiva, tivemos em 2008 a indicação de 10 Escolas Municipais que receberiam Salas de Recursos Multifuncionais, a saber: E. M. Dr. Joel Cupertino Rodrigues; E. M. Hilda Leão Carneiro; E. M. Prof. Leônicio do Carmo Chaves; E. M. Prof. Luís Rocha e Silva; E. M. Prof. Otávio Batista Coelho Filho; E. M. Prof. Sérgio de Oliveira Marquez; E. M. Profa. Cecy Cardoso Porfírio; E. M. Profa. Gláucia Santos Monteiro; E. M. Profa. Olga Del Fávero e E. M. Profa. Stella Saraiva Peano. Ainda nesse seguimento, posteriormente, tivemos a implantação do Programa Escola Acessível, que tinha por objetivo a adequação de espaços físicos de Escolas, bem como a sinalização visual, tátil e sonora (Entrevista – Técnico da SME responsável pelo PAR no período de 2007 a 2012).

Nesse depoimento fica claro que, dentre as ações destinadas à Educação Especial, o SME promoveu um curso de formação para profissionais multiplicadores do Programa do MEC Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O depoimento revela que uma das principais ações do PAR de Uberlândia-MG de 2007 se limitou à execução de um programa do MEC, revelando que a SME não teve como frete de trabalho elaborar e executar ações e políticas municipais.

Outro dado revelado no depoimento mostra que, no ano de 2008, ainda no contexto do PAR de 2007-2010, o município indicou dez escolas municipais para

receberem as Salas de Recursos Multifuncionais, como uma de suas prioridades. No entanto, nos documentos do PAR de 2007 e 2011, não aparece tal ação. No documento do PAR, a descrição das ações e subações informa a preocupação de “[...] identificar os professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas Salas de Recursos Multifuncionais, e garantir, no plano de formação continuada de docentes, cursos nessa área, de acordo com a necessidade do sistema de ensino” e “[...] cursos para professores que atuam no AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais”. Ou seja, o documento do PAR não menciona se essas Salas de Recursos Multifuncionais já foram instaladas nas escolas municipais.

É importante destacar que as Salas de Recursos Multifuncionais se referem a um equipamento que tem como finalidade disponibilizar na escola comum recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que possam auxiliar na promoção da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Isso é feito no sentido de eliminar as barreiras que impedem a plena participação dos educandos, com autonomia e independência, no contexto escolar.

No que se refere aos recursos previstos no PAR destinados à Educação Especial, a pedagoga do NADH relatou que:

Os recursos previstos no PAR que têm sido repassados ao município são destinados à formação de professores, como parte do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; recursos do Programa Escola Acessível; e recursos para adequações arquitetônicas (Entrevista – Pedagoga do NADH).

O *Programa Direito à Diversidade* tem com finalidade a “garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino” (BRASIL, 2006, p. 9); tem como diretrizes: “Disseminar a política de Educação Inclusiva e apoiar o processo de implantação de sistemas educacionais inclusivos, nos municípios brasileiros, por meio da realização da Capacitação de Gestores e Educadores do município-polo e municípios de abrangência” (BRASIL, 2006, p. 25).

O Programa Escola Acessível, por sua vez, pretende apoiar a adequação de prédios escolares para o acesso das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida a todos os espaços. Esse programa, de acordo com um documento do MEC, objetiva:

Promover a acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do Ensino Regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações (BRASIL, 2013).

Segundo informações do site do MEC¹⁹, as ações de acessibilidade previstas no Programa Escola Acessível propiciaram o desenvolvimento dos Programas Nacionais do Livro, que prezaram pela garantia dos formatos em Braille, Libras, áudio e digital falado, de *laptops* para alunos cegos do Ensino Médio e dos últimos anos do Ensino Fundamental; a articulação com as secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal para a organização e atuação dos Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual, do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação para a área da surdez, bem como dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.

Ainda de acordo com a página do MEC na internet, esse programa disponibiliza recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em que as escolas que foram contempladas pelo Programa Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais utilizam os recursos para ações relacionadas ao público-alvo da Educação Especial, como adequações arquitetônicas (rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora), aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis.

Em relação à forma como os recursos são priorizados e aplicados nas escolas que oferecem o AEE, a pedagoga do NADH relata que “Os recursos são repassados a todas as escolas que possuem AEE e de acordo com a demanda, isto é, o quantitativo de alunos e as necessidades mais graves” (Entrevista – Pedagoga do NADH).

No que tange às ações relacionadas à estruturação, à organização e ao desenvolvimento do AEE apresentadas ao PAR, a pedagoga afirma que “[...] todas as escolas que possuíam alunos com deficiência foram contempladas com o serviço do AEE” (Entrevista – Pedagoga do NADH).

¹⁹ Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111:quais-sao-os-programas-e-as-medidas-que-o-mec-esta-implementando-para-incluir-as-criancas-com-deficiencia-transtornos-globais-do-desenvolvimento-e-altas-habilidades-superdotacao&catid=125&Itemid=230.

Na opinião da pedagoga do NADH, os programas vinculados ao PAR que foram melhor atendidos pelo governo federal foram:

A formação de professores para atuar na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e os programas de acessibilidade física e arquitetônica, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, com a ampliação no número de vagas para essa categoria e a aquisição de recursos didáticos, tecnológicos e de acessibilidade (Entrevista – Pedagoga do NADH).

Quando questionada sobre as demandas apresentadas pelas escolas que foram acolhidas e incorporadas no Instrumento do PAR, a pedagoga do NADH afirma que “[...] referente à Educação Especial, foram acolhidas todas as demandas, mas algumas não foram totalmente realizadas. [...]. E essas demandas foram coletadas por meio do relato dos representantes de cada setor onde atuam” (Entrevista Pedagoga do NADH).

Ao analisar o PAR de Uberlândia-MG, podem ser observadas as ações previstas que contemplam a Dimensão 2 (formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar), a Área 3 (formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas) e o Indicador 1 (formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE).

A seção a seguir apresentará os dados coletados por meio de entrevistas com profissionais (diretores, professores que atuam no AEE e docentes que atuam no Ensino Regular) acerca das ações do PAR e de suas implicações na realidade de uma escola municipal de Uberlândia-MG.

4.6. O PAR e suas implicações na formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial no município de Uberlândia-MG

Nessa seção serão discutidos os dados coletados por meio de entrevistas realizadas com profissionais que atuam em uma escola da rede municipal de Uberlândia-MG que oferece o Ensino Fundamental e atende 900 alunos, distribuídos em três turnos. A escola selecionada para a pesquisa conta com 62 professores.

O AEE foi criado na escola no ano de 2007 e atende 34 alunos. Em relação aos profissionais que atuam nessa área, a escola conta com:

Quadro 15 - Profissionais que atuam no AEE na escola investigada

QUANTIDADE	PROFISSIONAL	FUNÇÃO
04	Professoras de apoio	Professor de apoio à inclusão, que atua em colaboração com o professor da classe comum. Atua na sala de recursos multifuncional garantindo ao aluno o atendimento educacional especializado.
01	Psicomotricista	Profissional com formação na área de Educação Física que atua com a prática educativa que tem como objetivo estimular o desenvolvimento psicomotor, e uma prática reeducativa ou terapêutica quando o desenvolvimento e aprendizagem estão comprometidos ou quando é necessário ultrapassar problemas relacionais que comprometem a adaptabilidade da pessoa.
01	Professora de Braille	Atua com o ensino do Braille e adequação de recursos didáticos à alunos com cegueira.
01	Supervisora pedagógica	Acompanha o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e o trabalho dos profissionais que atuam no AEE.
01	Instrutora de Libras	Atua no ensino da língua brasileira de sinais e na adequação de recursos didáticos à alunos surdos.

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelo pesquisador.

Para a realização da pesquisa, foram entrevistados um diretor escolar e 12 professores, sendo que quatro atuam diretamente no Atendimento Educacional Especializado e oito, no Ensino Regular.

O quadro a seguir apresenta o perfil dos entrevistados:

Quadro 16 - Perfil dos entrevistados na Pesquisa

Participante	Sexo	Tempo de atuação no cargo	Graduação	Pós-graduação	Cargo
Professora AEE 1	F	3 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	Professora AEE
Professora AEE 2	F	7 anos	Pedagogia	Orientação Educacional	Professora AEE
Professora AEE 3	F	7 anos	Pedagogia	Educação Especial e Inclusiva	Professora AEE
Professora AEE 4	F	4 meses	Pedagogia	Supervisão e Inspeção Escolar	Professora AEE
Professor do ensino regular 1	F	10 anos	Geografia	-----	Professor do ensino regular
Professor do ensino regular 2	F	11 anos	Pedagogia	-----	Professor do ensino regular
Professor do ensino regular 3	F	21 anos	Pedagogia	-----	Professor do ensino regular
Professor do ensino regular 4	F	21 anos	Matemática	Metodologia do Ensino da Matemática	Professor do ensino regular
Professor do ensino regular 5	M	3 anos	Educação Física	Psicopedagogia	Professor do ensino regular

Professor do ensino regular 6	F	10 anos	Pedagogia	Educação Empreendedora	Professor do ensino regular
Professor do ensino regular 7	F	22 anos	Pedagogia	-----	Professor do ensino regular
Professor do ensino regular 8	F	3 anos	Pedagogia	-----	Professor do ensino regular
Diretora	F	7 anos	Geografia	Psicopedagogia e Tecnologia Digital Aplicadas à Educação	Diretora

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração própria.

As informações do quadro acima evidenciam que grande parte dos professores que atuam na sala de aula regular (seis) não tem especialização, apesar dos muitos anos de atuação profissional. Esse dado remete à discussão acerca da formação inicial que esses professores tiveram e dos desafios postos em sua atuação profissional nos dias de hoje, considerando, inclusive, a matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial. Tais docentes, que possuem apenas a graduação, sem dar continuidade na formação com cursos de formação continuada como os de nível de especialização, podem encontrar dificuldades na atuação profissional, o que traz implicações à aprendizagem e ao ensino.

A seguir serão apresentadas as análises dos dados referentes à pesquisa de campo, por meio de categorias temáticas construídas a partir do conteúdo das entrevistas. Buscou-se, primeiramente, mapear e analisar as percepções dos profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino acerca da realidade do AEE no município. Em seguida, foram mapeadas e analisadas as percepções dos profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino acerca das ações do PAR destinadas à

estruturação, à organização e ao desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado, bem como à formação continuada de professores em Educação Especial.

Foi utilizado um roteiro de entrevista com questões prévias que serviram de referência para o diálogo, sem a intenção de engessar o movimento de interlocução pesquisador/entrevistado.

As entrevistas realizadas com profissionais que atuam em uma escola da Rede Municipal de Ensino explicitaram alguns aspectos sobre a realidade do Atendimento Educacional Especializado e da atuação pedagógica tanto no contexto do AEE quanto no do Ensino Regular.

Quando questionados sobre as dificuldades encontradas para trabalhar com a demanda de alunos atendidos pelo AEE, os professores revelaram desafios e obstáculos presentes na realidade da escola.

A primeira coisa: acho que é a **formação dos professores em geral**, dos que estão na sala comum. Acho que isso é um ponto negativo. [...] Então, a dificuldade que vejo é em relação a nós que estamos aqui no AEE e à distância do nosso trabalho com o **trabalho feito na sala regular**. Essa é a dificuldade maior que vejo, que considero um ponto negativo. Agora, o ponto positivo é o **retorno do nosso trabalho com os alunos**, e isso é visto tanto no AEE como na sala de aula (Professora do AEE 1. Destaque nosso).

O depoimento menciona, mais uma vez, a questão da formação dos professores da sala de aula regular. A professora ressalta um descompasso entre o trabalho pedagógico realizado no contexto do AEE e o trabalho conduzido na sala de aula regular pelo professor regente. De fato, a formação dos professores em geral tem implicações no processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial, uma vez não pode ser compreendido como um processo fragmentado constituído por momentos estanques e desconexos entre o AEE e a sala de aula regular. De acordo com a Nota Técnica n. 55/2013/MEC/SECADI/DPEE, orienta-se que o AEE seja “[...] realizado em interface com os professores do Ensino Regular, promovendo os apoios necessários à participação e aprendizagem destes estudantes” (BRASIL, 2013, p. 1). No entanto, a realidade da escola investigada mostra que essa interface entre o docente do AEE e o professor do Ensino Regular não vem acontecendo de forma efetiva. Na verdade, percebe-se no depoimento que o professor que atua no AEE encontra

dificuldade em estabelecer parceria com o docente da classe comum, seja pela falta de uma diretriz que estruture a possibilidade dessa ação no contexto da dinâmica da escola, seja pela ausência de tempo e espaço que impede o contato e a interlocução desses dois profissionais (ASSIS, MENDES; ALMEIDA, 2011).

Ressalta-se, assim, que para o êxito do processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial é necessário o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre o professor da classe comum e os docentes que atuam no AEE, na Educação Especial. Nesse trabalho compartilhado, ambos se comprometam com a responsabilidade de assegurar as condições necessárias para a escolarização desses educandos, rompendo com o abismo que separa o AEE e a sala de aula regular como dois espaços estanques.

No depoimento, apesar das dificuldades, a professora ressalta o aspecto positivo de seu trabalho em relação ao desenvolvimento dos alunos: “Agora, o ponto positivo é o **retorno do nosso trabalho com os alunos**, e isso é visto tanto no AEE como na sala de aula”. Não há como negar que esse “retorno” seria muito mais efetivo se houvesse o trabalho colaborativo entre os dois profissionais.

Para outro profissional, as dificuldades encontradas passam por outros elementos relacionados ao espaço físico, à acessibilidade e aos recursos didáticos:

Eu acho que as dificuldades são a **falta de espaço físico e adequado [...] e em relação a materiais e recursos didáticos**. Acredito que o problema maior se refere ao espaço físico e à **avaliação do aluno do Atendimento Educacional Especializado**, a dificuldade do registro de notas desse aluno. Eu acho uma dificuldade muito grande porque se pensou na inclusão e não se pensou como avaliar esse aluno. Não se pensou na **falta de oficinas profissionalizantes para enquadrar esse aluno no mercado de trabalho** (Professora do AEE 2. Destaques nossos).

Vemos como positivo o **crescimento de [aluno] enquanto pessoa**. Há ainda a questão da **inclusão**, que não é feita da maneira como deveria ser, não por causa das instituições e dos profissionais que estão aqui, mas por conta de toda uma política, e nem a falta de vontade de você atender adequadamente, mas sim, às vezes, em relação ao espaço físico. Por exemplo: a **psicomotricidade não tem espaço para que seja possível desenvolver o trabalho de maneira adequada**; assim, adéqua-se da forma melhor possível para atender. Acho que ainda não vi o ponto negativo do AEE, porque vemos a mudança da criança que é atendida; não vemos o lado negativo, apenas o positivo. O ponto negativo seria **não ser atendido como deveria ser no geral, na sala de aula comum**. Acho que há mais

ponto positivo do que negativo (Entrevista com a professora 4. Destaques nossos).

O trecho da entrevista destaca dificuldades como a inadequação do espaço físico e a falta de acessibilidade e de recursos didáticos, fatores que interferem tanto no trabalho do AEE como na sala de aula regular, podendo comprometer a atuação pedagógica com os alunos público-alvo da Educação Especial. Essas barreiras, citadas pelos professores, trazem à tona a informação de que a escola não acompanha as orientações do Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, uma vez que não cumpre o que está previsto nos Artigos 3º e 5º:

Art. 3º São objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no Ensino Regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; [...]

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

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

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de Ensino Regular. [...]

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

I – aprimoramento do Atendimento Educacional Especializado já ofertado;

II – implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; [...]

V – adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI – elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; [...]

§ 3º As Salas de Recursos Multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais – Libras, *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (BRASIL, 2011a, p. 1).

Em seu depoimento, a Professora 4 demonstra que a legislação ainda não vem sendo plenamente contemplada na realidade da escola investigada. Nesse contexto, a Professora 3 trouxe à tona outras questões para o debate, que também possuem forte interferência no processo de escolarização dos alunos:

O ponto positivo é o atendimento na própria escola, no contraturno. O negativo é que **falta uma equipe mais especializada, uma equipe multidisciplinar** para atender essas crianças, porque muitas são encaminhadas e precisam de uma **fonoaudióloga, de uma psicóloga** para complementar o trabalho; é muito difícil para as mães conseguirem marcar consultas em postos de saúde, e a maioria não tem condição de pagar médicos particulares. Então, esses são os pontos negativos, sendo que deveria ter mais atendimento (Entrevista com a professora 3. Destaques nossos).

A fala aborda a ausência de uma equipe multidisciplinar, inviabilizando a possibilidade de o aluno ter acesso ao AEE na própria escola em que está matriculado no Ensino Regular. No entanto, a presença de uma equipe multidisciplinar na escola pode trazer implicações que precisam ser consideradas, dado que essa prática foi executada durante anos e levou a preponderância das questões relacionadas à saúde em detrimento das educacionais. As crianças ficavam reféns de laudos e atividades, tais como terapias de fala, visão etc., não tendo tempo disponível para as tarefas relacionadas ao processo de escolarização. Nesse sentido, tal questão precisa ser repensada com cautela pelos docentes.

Em síntese, dentre as dificuldades destacadas pelos professores que trabalham no AEE, foram mencionadas as seguintes: a formação dos docentes que atuam no AEE e na sala comum; a falta de espaço físico adequado, de acessibilidade e de materiais e recursos didáticos; as dificuldades na avaliação da aprendizagem; a preparação do aluno do AEE para o mercado de trabalho; e a falta de uma equipe especializada e multidisciplinar.

Apesar de a coordenadora do NADH ter afirmado que, com o PAR, a SME tem investido em ações de acessibilidade como o Programa Escola Acessível, percebe-se que a dificuldade com a questão da acessibilidade ainda permanece na realidade da escola investigada.

Essa dificuldade é confirmada com o depoimento do diretor da escola, acerca das ações do PAR destinadas à Educação Especial:

Não conheço as ações do PAR por completo. Na Educação Especial do município, só conheci o projeto da Escola Acessível que ofereceu uma verba em 2011 e que foi planejado em 2012. Na escola tivemos as primeiras adaptações na parte física. Com essa verba, foi possível fazer o piso tátil, as barras dos banheiros, o trocador e a compra de alguns materiais pedagógicos para as salas de recursos. Mas não veio outra verba para ampliação da parte física, como construção de salas de aula para o AEE. O AEE funciona em uma sala adaptada pequena e pouco arejada. Não foi feita nenhuma reforma e ampliação para o AEE. Somente veio essa verba do recurso federal em 2011 e que foi utilizada. Até agora, nada mais, e há muito a fazer. Dentre as dificuldades na oferta dos serviços do Atendimento Educacional Especializado para todos os tipos de alunos, destaco a questão do espaço físico. Não possuímos salas amplas e acessíveis na escola para atender o número de alunos que, a cada ano, cresce mais. Mais turmas de AEE deverão ser abertas e não temos espaço físico. Além disso, não contamos com o apoio de profissionais especializados como psicólogos, fonoaudiólogos, arteterapeutas etc. Embora os alunos sejam encaminhados para tais atendimentos, muitos pais não garantem esse apoio externo, que é muito importante. A escola não consegue caminhar sozinha (Entrevista – Diretor escolar).

Nota-se, no trecho da entrevista, que muitas ações e demandas da escola não foram contempladas nas ações do PAR. Nesse sentido, levanta-se o questionamento acerca da coerência das ações previstas no PAR do município e as reais necessidades vivenciadas na instituição de ensino e sentidas por seus profissionais.

Em se tratando da atuação profissional, foi perguntado aos profissionais se eles se sentiam preparados para oferecer o AEE atendendo às exigências preconizadas pela atual política de Educação Especial. Os gráficos a seguir sintetizam os dados obtidos nas entrevistas. O primeiro deles apresenta as percepções dos professores que atuam no AEE:

Gráfico 2 - Preparação profissional dos profissionais do AEE na escola pesquisada



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da pesquisadora

Percebe-se que, de acordo com a opinião dos profissionais, apenas 25% se consideram preparados para atuar no AEE; porquanto, grande parte dos professores que atua no AEE ainda não se sente plenamente preparada para lidar com os alunos público-alvo da Educação Especial. Esse dado indica a necessidade de preparo para esses profissionais e remete ao questionamento da qualidade dos cursos promovidos para eles, uma vez que o PAR de Uberlândia-MG traz a informação de que “[...] quase 100% dos professores que atuam na Educação Especial possuem formação específica nessa modalidade, haja vista que temos feito a formação em serviços de alguns professores, conforme orientação do Ministério da Educação” (PAR de Uberlândia, 2007).

No que concerne às ações previstas no PAR que contemplam a Dimensão 2 (formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar), a Área 3 (formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas) e o Indicador 1 (formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE), a pedagoga do NADH afirma que:

Na Dimensão 2 foi (e ainda é oferecida) a formação continuada para professores do AEE, apoio escolar e demais profissionais da escola. Os cursos abordam aspectos relativos ao AEE e sobre como organizar a oferta dos serviços da Educação Especial no contexto da escola comum regular. Os cursos são quinzenais para professores e

pedagogos do AEE. [...] Os professores contam com formação continuada em serviço (Entrevista – Pedagoga do NADH).

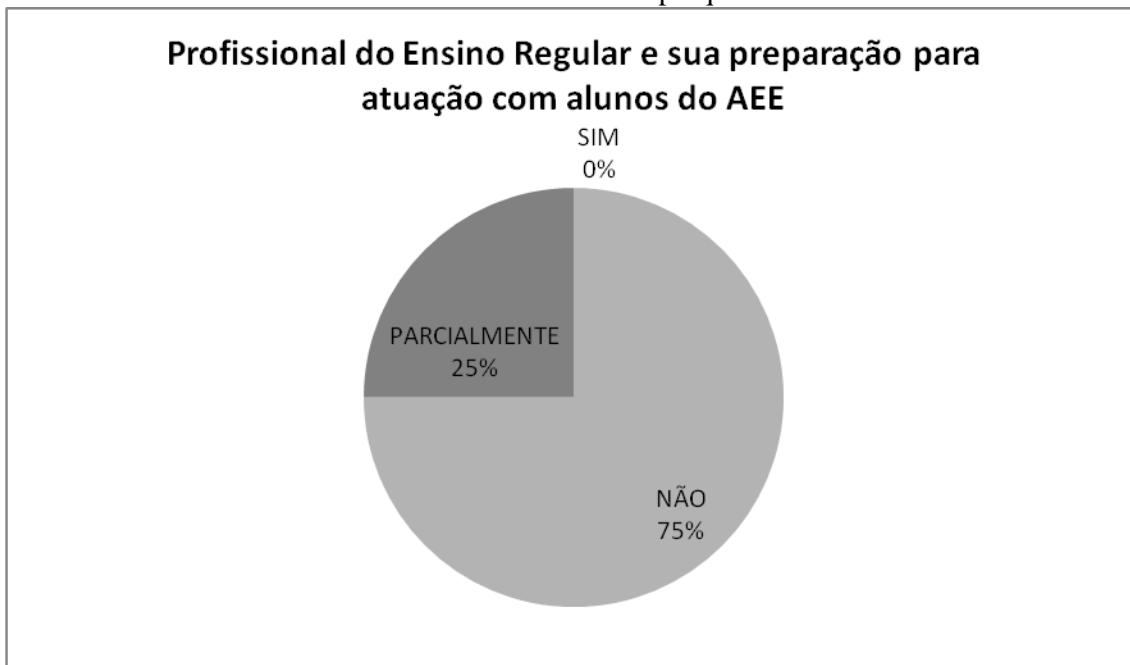
No entanto, os depoimentos dos professores indicam que as ações que a SME têm realizado na formação dos profissionais do AEE não contribuem efetivamente na formação/qualificação para o exercício profissional no AEE, contradizendo as informações do PAR do município.

Esse dados mostram a necessidade de se repensar as informações do técnico responsável pelo PAR e da pedagoga do NADH, que afirmam que ações são implementadas para assegurar a melhoria do Indicador 1 (formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE)/Área 3 (formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas)/Dimensão 2 (formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar). É preciso considerar como esses cursos têm sido realizados e os seus desdobramentos na prática docente do profissional que atua no AEE.

O PAR de 2011 afirma que “[...] todos os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado participam ou participaram de cursos com formação específica para o AEE”, mas os dados das entrevistas revelaram que apenas 25% dos profissionais que atuam no AEE da escola investigada se sentem preparados para essa função. É preciso avaliar como vem acontecendo essa formação e sua coerência com a realidade vivenciada pelos profissionais no dia a dia da escola.

Já os professores que atuam no Ensino Regular apresentaram as seguintes percepções acerca de sua preparação profissional para atuar com alunos do AEE:

Gráfico 3 - Preparação profissional dos profissionais da sala comum para escolarização de alunos do AEE na escola pesquisada



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da pesquisadora.

Os dados não são diferentes daqueles encontrados no gráfico anterior, posto que a maioria dos professores que atuam na sala de aula regular não se sente preparada para atuar com alunos do AEE. Isso também ficou evidenciado nas entrevistas, em que a formação dos profissionais que atuam no Ensino Regular não oferece suporte para a atuação deles com alunos público-alvo da Educação Especial. Essa fragilidade na formação é explicitada nos depoimentos a seguir:

A dificuldade com o AEE é que **não conhecemos todos os caminhos para trabalhar com eles** e nem há no laboratório todos os materiais para serem trabalhados, como teclado apropriado; então, a dificuldade passa por aí (Entrevista com Professor do Ensino Regular 1. Destaques nossos).

As maiores dificuldades que vejo dizem respeito à adequação de material para esses alunos e à adequação de espaço físico; acho que isso é muito importante para o trabalho ficar bem desenvolvido. **Tempo para estudo, para lidar com essa deficiência, com essa dificuldade desse aluno, acho que falta ainda mais conhecimento sobre como lidar**, juntamente com a estrutura, que ainda é precária (Entrevista com Professor do Ensino Regular 2. Destaques nossos).

A primeira dificuldade é **o não conhecimento da deficiência do aluno, sem ter segurança de conhecimento do caso**. Eu já trabalhei

com DA [Deficiência Auditiva], baixa visão e dificuldade motora. O mais difícil foi trabalhar com DA, pois, na época, não tinha nem conhecimento de Libras. **Acho que a falta do conhecimento com o aluno é o aspecto mais difícil** (Entrevista com Professor do Ensino Regular 4. Destaques nossos).

A maior dificuldade que vejo é o fato de os alunos do AEE chegarem à sala de aula e **não sabermos o problema deles**. Esta é a maior dificuldade: **percebemos o problema, mas não sabemos qual ele é; então, temos que perguntar para outras pessoas, procurando saber** (Entrevista com Professor do Ensino Regular 5. Destaques nossos).

A dificuldade é **que não sei trabalhar com eles, não tenho formação para isso também**, só essa a dificuldade (Entrevista com Professor do Ensino Regular 7. Destaques nossos).

Recursos e a **falta de capacitação** são as principais dificuldades (Entrevista com Professor do Ensino Regular 7. Destaques nossos).

Os depoimentos explicitam as dificuldades enfrentadas por esses profissionais, o que pode comprometer o processo de escolarização dos alunos. Tais dados permitem inferir que a formação continuada de professores para a prática de uma escola inclusiva ainda se encontra distante da realidade da escola investigada. Nesse sentido, há a necessidade de se pensar em políticas de formação continuada, a fim de contribuir na construção de concepções e práticas para que seja garantido o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, uma formação de acordo com a realidade em que esses profissionais vivem, pois, para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, “[...] a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se” (GLAT, 2005, p. 38).

O professor do Ensino Regular 6 apresenta mais explicitamente suas dificuldades. Para além da formação, ele revela ausência de orientação pedagógica na escola para sua atuação:

A dificuldade maior é **não conhecer o que fazer, porque, como são muitas deficiências, não tenho formação para isso**. Então, a minha dificuldade é esta: até onde posso ir, até onde posso cobrar, o que eu posso fazer por ele, se eu cobrar demais pode (ou não) ser o correto, ou se eu não cobrar também pode não ser o correto. Acho que a minha dificuldade é saber o que é certo, o que tenho realmente que fazer, como que tenho que trabalhar, porque se for igual a todo mundo, cobro demais. Por exemplo, o aluno “Felipe” não gosta muito de fazer as coisas; às vezes, se fico muito em cima dele, tal aluno já não quer vir na escola, mas, se o deixo muito livre, tenho medo de a mãe dele

vir e questionar: Ele não está fazendo nada? Eu acho que essa é a minha dificuldade (Entrevista com Professor do Ensino Regular 6. Destaques nossos).

Sendo assim, os dados evidenciam que ações destinadas à formação dos professores que atuam no Ensino Regular precisam ser realizadas para que seja garantida uma escolarização de qualidade aos alunos público-alvo da Educação Especial para além das ações do AEE, no contexto da sala comum:

[...] pode-se apontar que, na realidade, os professores de ensino comum necessitam de uma sólida formação como um bom professor e de conhecimento e experiência sobre algumas questões relevantes sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e os recursos que podem ser utilizados na sua aprendizagem escolar. A questão central, na formação de professores de ensino comum capacitados para atender alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes comuns, é então decidir que conhecimento e que experiência devem ser proporcionados a esses professores (OMOTE, 2003, p.157).

Essa lacuna explicita uma limitação do PAR que não contempla, na etapa de diagnóstico, a formação de professores que atuam nas salas comuns e sua formação para trabalhar em Educação Especial. O PAR limita-se à formação dos professores que atuam no AEE, como se a inclusão fosse responsabilidade exclusiva dos profissionais que atuam nessa frente.

Tal concepção pode comprometer o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no contexto da sala de aula regular, considerando que:

- a) A escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial é de responsabilidade da escolar comum, do professor do Ensino Regular em que está criança está matriculada regularmente;
- b) Setenta e cinco por cento dos professores entrevistados afirmaram que não se encontram preparados para a atuação em Educação Especial.

Esse dados suscitam algumas inquietações: Como vem sendo realizado o processo de escolarização desses alunos na sala de aula comum, uma vez que essa preocupação não é considerada nas dimensões do PAR?

Nesse sentido, pode-se inferir que ainda há muitas dificuldades das políticas para incluir e oferecer atendimento adequado aos alunos da Educação Especial. Isso implica, por um lado, a necessidade de ações comprometidas com a concepção de Educação Inclusiva para além dos serviços do AEE e, por outro, a necessidade de políticas de

formação de professores na perspectiva da inclusão que considerem as reais demandas da escola pública e de todos os profissionais que nela atuam.

Os depoimentos a seguir referendam essa necessidade e apontam as limitações da política de formação continuada oferecida pela SME, no que se refere à Educação Especial na perspectiva inclusiva:

Eu acho que **poderia estar mais adequada**. Quando você começa a procurar algo fora, que você começa a ter outros conhecimentos fora [da sala de aula], você percebe que está muito aquém. A coisa tem que caminhar com mais rapidez, com mais agilidade em nível de conhecimento. Acho que os cursos ainda estão deixando a desejar (Entrevista com Professora do AEE 1. Destaques nossos).

São cursos interessantes, mas **deixam um pouco a desejar**. Sou muito curiosa, Aprendo muito, busco informação sempre na internet, sempre quando aparece algum aluno na escola com alguma deficiência que não conhecemos, procuro me capacitar sozinha porque acho que precisamos muito de informação voltada para a nossa prática no dia a dia da escola. (Entrevista com Professora do AEE 2. Destaques nossos).

Atende [minhas necessidades]; por meio dos cursos **a gente complementa, pesquisa**. São muitos canais que temos para complementar esses cursos. Estamos sempre nos atualizando, lendo coisas novas que saem nos sites do MEC; então, estamos temos procurado crescimento (Entrevista com Professora do AEE 3. Destaques nossos).

Eu já fiz Braille e Libras, o que tem atendido as nossas ações no AEE. Já fiz também o [curso] da **UFU**, que nos mostra uma visão muito grande. Os cursos **são muito bons**; eles tendem a atender às necessidades que temos aqui dentro, e os que fiz foram muito bons (Entrevista com Professora do AEE 4. Destaques nossos).

Os depoimentos dos professores que atuam no AEE, no que tange à formação continuada oferecida pela SME, mostram que os cursos oferecidos por essa instituição não atendem plenamente às necessidades de formação dos profissionais que atuam no AEE. Até mesmo os professores 3 e 4, que afirmam que os cursos “atendem às suas necessidades” e que “são muitos bons”, realizaram outros cursos e estudos para “complementar” essa formação.

Tais dificuldades são identificadas com maior ênfase nos depoimentos dos professores que atuam no Ensino Regular:

Na verdade acho **um pouquinho fraco** o que a secretaria oferece [em questão de cursos], pois, com a demanda de alunos que temos dentro da escola e a demanda de problemas que percebemos, acho que o que a secretaria oferece é muito pouco. **Precisaria investir mais nos professores**, porque todas as escolas têm alunos com necessidades especiais variadas. Deve haver mais recursos e cursos mais direcionados para poder atender de forma eficaz. Talvez seja até esse o motivo de o professor não acreditar nas possibilidades de o aluno ser incluso para que ele possa, pelo mínimo possível, estar se desenvolvendo (Entrevista com Professor do Ensino Regular 1. Destaques nossos).

A formação continuada para o trabalho com alunos da Educação Especial **não atende minhas necessidades**. (Entrevista com Professor do Ensino Regular 2. Destaques nossos).

A formação oferecida não atende. (Entrevista com Professor do Ensino Regular 3. Destaques nossos).

Não contempla e precisava melhorar, pois essas formações, o PNAIC que a gente faz, por exemplo, não abordaram em nenhum momento a Educação Especial. Teve um tópico, mas ele não foi trabalhado. Recebemos o material de Educação Especial – está lá na minha casa, são muitos livros, mas eles não foram trabalhados. No ano passado não foi trabalhado, pois foi dito que não havia tempo, sendo trabalhados somente os ditos “normais”. **Então, a formação não contempla.** (Entrevista com Professor do Ensino Regular 6. Destaques nossos).

Acho que **o respaldo é pouco**, a pessoa que estuda para aquilo é que tem mais condições – penso dessa forma. Só a formação de um ano não contempla; tem de ser mais aprofundado para trabalhar com essas dificuldades, visto que tem de ser um profissional com experiência para fazer um diagnóstico seguro e fazer os encaminhamentos (Entrevista com Professor do Ensino Regular 7. Destaques nossos).

Apenas um professor afirmou que o curso feito na área da Educação Especial lhe ofereceu suporte para atuação profissional, apesar de mencionar que fez apenas um:

Sim, eu penso que **o curso que fiz me deu suporte**. É lógico que cada professor também precisa correr atrás para aperfeiçoar a capacitação que teve e personalizá-la dentro da área que ele trabalha, só que muitos infelizmente não fazem isso. Creio que o curso dá esse suporte, sim (Entrevista com Professor do Ensino Regular 8. Destaques nossos).

Enquanto isso, dois professores afirmam que não sabem avaliar a qualidade dos cursos oferecidos pela SME na área da Educação Especial:

Como **não fiz nenhum curso** voltado para a Educação Especial, não posso dizer que eles não atendem. Acredito que toda formação continuada voltada para as crianças que têm alguma deficiência especial melhora, sim, o trabalho do professor em sala de aula. É uma coisa boa que temos de tirar proveito disso para aplicar na escola (Entrevista com Professor do Ensino Regular 4. Destaques nossos).

Não sei te responder, pois **não participo de nenhuma formação nessa área** (Entrevista com Professor do Ensino Regular 5. Destaques nossos).

Nesses depoimentos confirma-se que os cursos oferecidos pela SME não são oferecidos aos professores da escola investigada que atuam na sala de aula regular, dentro da carga horária destinada à formação continuada.

Essa fragilidade na formação também pode ser percebida no conteúdo dos depoimentos desses professores que trazem conceitos e concepções equivocados, a exemplo do uso de expressões como “alunos com necessidades especiais” e “crianças que têm alguma deficiência especial” que trazem consigo um conceito ultrapassado e limitado do público-alvo da Educação Especial.

Silva (2009) adverte que o uso do termo “deficiência” remete a um agenciamento coletivo que pode influenciar substancialmente a construção da identidade e subjetividade dos indivíduos, podendo elucidar a concepção de deficiência como um fardo, o que deve ser evitado por meio de posturas que a considerem “[...]uma situação em que se vive, que demanda equiparação de oportunidades materiais e intelectuais para estar no mundo” (SILVA, 2009, p. 145). Logo, a forma de ser e estar de cada sujeito dependerá de como, coletivamente, ele será constituído na interação com o meio em que vive.

Assim, o termo “pessoa com deficiência” apresenta-se como mais adequado, visto que traduz uma pessoa que tem limitações, sejam elas de natureza sensorial, intelectual, física ou motora, mas que não se reduz a essa limitação. Antes de sua deficiência, precisa ser reconhecida como pessoa humana e de direitos (BUIATTI, 2013).

Em relação ao termo “necessidade especial”, Glat e Pletsch (2011, p. 21-22) alertam que o uso de tal expressão conduz ao equívoco de desconsiderar as experiências e o contexto sociocultural de cada aluno, padronizando todos numa mesma categoria: “alunos com necessidades especiais”.

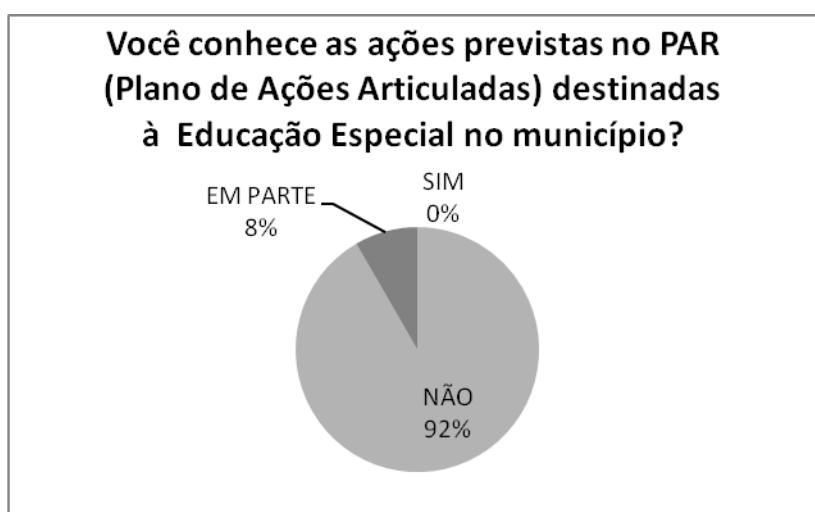
Além disso, as autoras advertem que a “necessidade educacional especial” não pode ser entendida e reduzida ao sentido de “deficiência”, sendo que “[...] o conceito de necessidade educacional especial está intimamente relacionado à interação do aluno com a proposta ou a realidade educativa com a qual se depara” (GLAT; PLETSCH, 2011, p. 21-22).

Nessa mesma direção, Carvalho (1997; 2004), Bueno (1999) e Buiatti (2013) afirmam que, ao padronizar os indivíduos dentro da terminologia “necessidades educacionais especiais”, o grupo de sujeitos que necessitam de projetos diferenciados para atender às suas necessidades é desconsiderado. Essa concepção compactua, de fato, com princípios de normalização.

No roteiro da entrevista, foram abordadas algumas questões diretamente relacionadas ao PAR de Uberlândia-MG com o objetivo mapear as percepções dos profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino acerca das ações do PAR destinadas à estruturação, à organização e ao desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado, bem como à formação continuada de professores em Educação Especial.

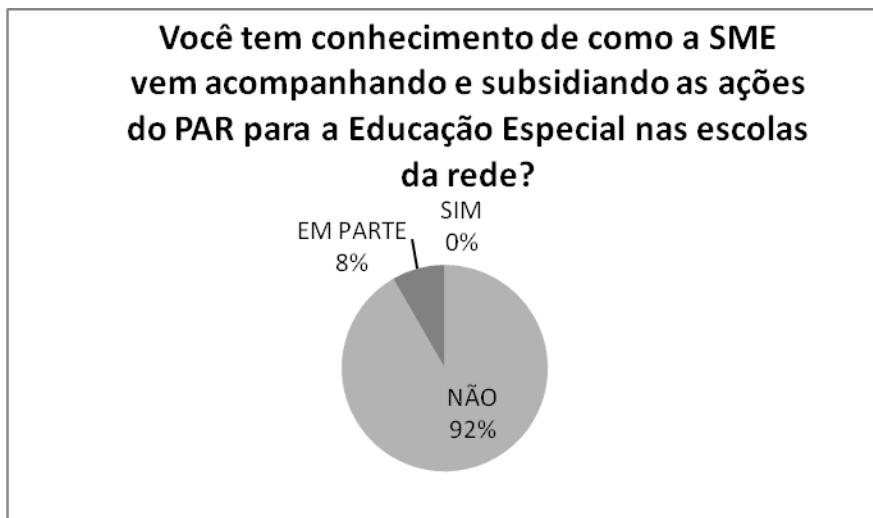
Os dados mostram que os profissionais que atuam na escola investigada desconhecem essa política federal. O quadro a seguir revela que os debates acerca do PAR não chegam ao interior da escola e não fazem interlocução com os atores que nela atuam:

Gráfico 4 - Conhecimento das ações do PAR



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 5 - Conhecimento das ações da SME para acompanhamento do PAR



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados mostram que a dinâmica de implementação do PAR dá continuidade à tradição de muitas políticas educacionais advindas de órgãos centrais que não consideram os diferentes atores envolvidos, colocando-os na posição de meros executores de instruções e ações impostas por decisões políticas que desconhecem e não compreendem.

Na realidade da escola investigada, a política do PAR não foi divulgada pela SME aos profissionais que nela atuam. Isso pode comprometer o diagnóstico e as ações realizadas nessa política, uma vez que muitas demandas presentes na realidade escolar correm o risco de não serem contempladas por tal política.

Nas falas dos sujeitos escolares, ficou evidente o fato de que políticas como o PAR, assim como outras, chegam à realidade municipal sem que aconteça uma interlocução com os sujeitos que realizam a educação no contexto escolar. Diante disso, presencia-se na escola investigada que as ações e subações do PAR não refletem totalmente os anseios e as reais necessidades dessa instituição.

O desconhecimento da política do PAR pelos profissionais da escola investigada pode ser interpretado como resultado da pouca participação e da falta de informações sobre o PAR na instituição de ensino. O PAR, em suas ações e subações, não é compreendido pelos profissionais que atuam na escola. Esse “desconhecimento” pode ser resultado de um processo de elaboração da política realizado de forma restrita aos

gabinetes da SME, envolvendo apenas técnicos e profissionais que têm vínculo direto com a administração municipal.

Torna-se importante repensar a forma como se dá a participação da comunidade na definição, no acompanhamento e na avaliação das ações do PAR, no sentido de garantir um processo em que todos podem compreender a importância dessa política no contexto da educação municipal. Assim, serão asseguradas as condições necessárias para que as ações dessa política possam se materializar na realidade das escolas e atender as demandas ora apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito analisar as ações do Plano de Ações Articuladas destinadas à Educação Especial na perspectiva Inclusiva, bem como seus efeitos na formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, no município de Uberlândia-MG.

Com base nos dados analisados nesta pesquisa, foi possível apontar algumas considerações acerca da Educação Especial no município em questão, a partir das ações do Plano de Ações Articuladas, política federal que vem assumindo grande interferência na política educacional dos municípios brasileiros.

Primeiramente, foi possível analisar as políticas educacionais no âmbito da Educação Especial e Inclusiva, considerando as redefinições do papel do Estado no contexto do modo de produção capitalista. Os dados permitiram realizar uma retrospectiva histórica das políticas de Educação Especial no Brasil na década de 1990 e nos anos 2000, mostrando o movimento dessas políticas nos rumos dessa modalidade de ensino. Dentre as recentes políticas federais e municipais foi eleito o Plano de Ações Articuladas (PAR), dispositivo legal que norteia as políticas educacionais dos municípios como objeto de investigação, procurando acompanhar como essa ferramenta de gestão interfere indireta e diretamente na Educação Especial na perspectiva inclusiva do município de Uberlândia-MG, em especial nas ações voltadas para a formação dos professores para atuar nessa frente.

A partir de 2007, a política educacional brasileira tem assistido um processo de reformulação no que diz respeito ao planejamento das políticas públicas, por meio do PDE e da ferramenta PAR. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresentou-se no cenário educacional como um marco político, instituindo nos contextos dos estados e dos municípios um conjunto de instrumentos de planejamento, justificados pela melhoria na qualidade da Educação Básica. Dentre essas ferramentas destaca-se o Plano de Ações Articuladas (PAR), que tem como objetivo estabelecer um regime de colaboração entre os entes federados no Brasil no âmbito da educação. A partir desse “regime de colaboração”, o PAR estabelece um “pacto de cooperação” entre

os entes federados, firmando um compromisso bilateral para a melhoria da educação.

Como exigências desse “pacto firmado”, todo município que aderir a tal política tem a incumbência de elaborar um Plano de Ações Articuladas, a partir de um diagnóstico minucioso da realidade educacional local, conforme as seguintes dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; e infraestrutura e recursos pedagógicos.

A partir desse diagnóstico, o município realiza um “raio-X” de sua realidade educacional, colocando à mostra os avanços e as deficiências que merecem atenção. Nesse sentido, o PAR apresenta-se como um instrumento de planejamento que tem como foco a melhoria da qualidade da educação brasileira, a partir da identificação das falhas da realidade educacional local e da proposição de ações para reverter essas falhas, buscando, como objetivo maior anunciado por essa política, elevar os índices educacionais e o desempenho dos alunos.

Os estudos feitos nesta pesquisa permitiram observar que o PAR é uma ferramenta de planejamento que trouxe para a gestão educacional da SME a experiência de diagnosticar a realidade da educação municipal, a partir de dimensões, áreas e indicadores que, de forma minuciosa, expõem os avanços e as deficiências presentes na estrutura escolar.

A investigação realizada neste estudo permitiu acompanhar o processo de elaboração do PAR no município de Uberlândia-MG, onde começou no ano de 2007, sendo a Equipe Técnica de Elaboração do PAR, devidamente nomeada pelo prefeito, responsável por esse processo. Em relação a esse grupo, a forma como foi organizada traz à tona muitos questionamentos em torno da participação e do processo de tomada de decisão coletiva.

Diante disso, a análise dos dados abre brechas para aspectos que precisam ser repensados para assegurar o êxito de tal política. Dentre eles, destaca-se a representação dos interesses dos representados na Equipe Técnica, uma vez que a análise de sua composição demonstrou que a maioria dos membros se encontra diretamente vinculada ao grupo político responsável pela gestão executiva do município. Diante disso, o contexto do PAR de Uberlândia-MG precisa repensar o processo de tomada de decisões e verificar a partir de quais demandas e compromissos são definidas as ações e subações desse plano.

Nessa direção, a composição da Equipe Técnica local do PAR apresenta a discussão acerca da democracia representativa e do processo de tomada de decisões no caso do PAR, uma vez que tal política pode trazer novos rumos para a política educacional municipal. Os dados mostraram que a escolha da SME se deu em virtude da composição da Equipe Técnica local com profissionais adeptos aos compromissos da gestão, não sendo garantido um chamamento coletivo para que a comunidade educacional do município se envolvesse com o Plano e dele pudesse participar.

Outro aspecto importante observado no processo de investigação refere-se às dificuldades em relação aos indicadores do PAR que somente se destinavam aos Ensinos Fundamental e Médio, sem se referir à Educação Infantil, um dos grandes “nós” da educação municipal de Uberlândia-MG. Nesse sentido, a Equipe Técnica teve de fazer “adaptações” no processo de análise e pontuação, o que pode comprometer a efetividade do diagnóstico da educação municipal, visto que o instrumento do MEC não contempla indicadores referentes à Educação Infantil, negligenciando essa etapa da Educação Básica. Esse dado sugere a necessidade de se repensar os indicadores do PAR, no sentido de evitar negligências como a citada e que podem prejudicar o real diagnóstico da realidade educacional, dificultando o registro das demandas do município em relação à Educação Infantil, etapa que necessita de muitos investimentos de políticas educacionais.

Foi possível verificar também que o PAR, por meio dos termos de cooperação entre a União e o município, trouxe um processo de corresponsabilização entre os entes federados, contando com apoio técnico e financeiro do governo federal em algumas ações e, em outras, o município arcava sozinho com a execução. No entanto, verificou-se, por meio das percepções do técnico responsável pelo PAR no período de 2007 a 2012, que algumas ações do plano fazem com que o município seja responsabilizado por demandas, sem a preocupação de averiguar se há recursos disponíveis para isso.

Não se pode negar o avanço de tal ferramenta de planejamento, no sentido de fazer com que o governo local assuma compromissos com a educação municipal a partir da realidade apontada no diagnóstico do PAR. Todavia, o governo federal precisa também cumprir com seus compromissos de natureza técnica e financeira, a fim de criar condições para que se efetive o tão proclamado regime de colaboração entre os entes federados em prol da educação. Dessa forma, pode-se inferir que o PAR corre o risco

de, mesmo promovendo articulação e colaboração maiores entre a União e os municípios, não romper com o forte obstáculo no que tange à ampliação dos recursos financeiros, aspecto que emperra o cumprimento do regime de colaboração entre os entes federados.

Os depoimentos dos técnicos da SME evidenciaram que o PAR destina recursos para programas e ações específicos, como os Programas de Reestruturação Física e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública. Assim, muitas ações previstas no PAR que têm como único responsável o município, em que elas podem não ser executadas por falta de recursos financeiros.

Em relação às ações do PAR destinadas à Dimensão 2, tendo como foco a formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial no município de Uberlândia-MG, outras considerações podem ser feitas a partir dos dados analisados. Primeiramente, a presente investigação demonstrou que o diagnóstico e as ações do PAR de Uberlândia-MG trazem a informação de que a SME dessa cidade já realizava ações no campo da formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado antes da instituição do PAR. Dentre essas ações destinadas à Educação Especial, destaca-se a execução do programa do MEC intitulado Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que permaneceu no PAR do referido município, em 2007, como a principal ação destinada à Dimensão 2 do PAR (Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar).

Nesse sentido foi verificado que, no PAR de 2007-2011, o município de Uberlândia-MG limitou-se a executar um programa do MEC, revelando que a SME não teve como frente de trabalho elaborar e executar ações e políticas municipais próprias e de acordo com as necessidades e demandas da realidade local.

Outra consideração importante refere-se ao fato de que a ação de responsabilidade do município de Uberlândia-MG no PAR de 2007, destinada ao Indicador 1 (Formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ao Ensino Regular), estabelece a promoção de programas de formação e habilitação específica para professores que

atuam em Educação Especial, mas não esclarece se esses docentes são das escolas municipais ou se tal ação limitar-se-á apenas aos professores que atuam no AEE.

Tal lacuna, no PAR de 2011, deixa de existir com a explicitação de que as ações do plano são destinadas apenas aos profissionais que atuam no AEE, excluindo desse foco os demais professores que atuam nas escolas que atendem alunos público-alvo da Educação Especial. Esse dado mostra a preocupação acerca do processo de formação continuada dos profissionais que atuam no contexto da sala de aula regular e que interfere diretamente na qualidade do processo de qualificação dos alunos público-alvo da Educação Especial. Nesse caso, é necessário que políticas como o PAR contemplem ações diretas e efetivas no que tange à formação continuada dos professores que atuam na sala de aula comum, uma vez que isso pode comprometer a qualidade do processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Outro conjunto de considerações pode ser notado nas análises das percepções dos professores que trabalham em uma escola municipal. Dentre essas considerações destaca-se a importância da formação continuada dos docentes que atuam na sala de aula regular, de acordo com o descompasso entre o trabalho pedagógico realizado no contexto do AEE e o trabalho conduzido na sala de aula regular pelo professor regente. Mais uma vez, as percepções dos professores que atuam na escola confirmam que a formação dos docentes geralmente tem implicações no processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial, e que esse processo de escolarização não pode ser compreendido como um processo fragmentado constituído por momentos estanques e desconexos entre o AEE e a sala de aula regular.

Os dados demonstraram que, para a qualidade do processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, é importante a efetivação de um trabalho colaborativo entre o professor da classe comum e os docentes que atuam no AEE. Para esse trabalho colaborativo, a formação continuada de ambos é fator primordial.

Tais dados permitiram também fazer algumas considerações acerca de outras dificuldades, como a inadequação do espaço físico, de acessibilidade e de recursos didáticos, o que interfere tanto no trabalho do AEE como na sala de aula regular, podendo comprometer a atuação pedagógica com os alunos público-alvo da Educação Especial. Essas dificuldades, destacadas pelos profissionais que atuam na escola,

demonstram que algumas orientações constantes no Decreto do AEE vêm sendo cumpridas.

Foi possível identificar que muitas demandas da escola não foram contempladas nas ações do PAR, levantando-se o questionamento acerca da coerência das ações previstas no PAR do município e as reais necessidades vivenciadas na escola e sentidas por seus profissionais. Além disso, as percepções dos professores indicaram que as ações realizadas pela SME na formação dos profissionais do AEE não têm contribuído de forma efetiva na formação/qualificação para o exercício profissional no AEE, contradizendo as informações do PAR do município. A maioria dos professores que atuam no AEE e na sala de aula regular não se sente preparada para atuar com alunos do AEE; logo, a formação continuada não atende às reais necessidades para uma atuação dos docentes com alunos público-alvo da Educação Especial, o que explicita a fragilidade na formação continuada desses professores para a prática de uma escola inclusiva.

A última consideração a ser feita, a partir da investigação realizada, refere-se à dinâmica de elaboração/execução do PAR. A presente pesquisa evidenciou que o PAR, de acordo com a percepção dos profissionais da escola investigada, não conseguiu romper com a tradição de muitas políticas educacionais propostas por órgãos centrais que não consideram os diferentes sujeitos envolvidos, como é o caso dos docentes, colocando-os na posição de meros executores de ações e decisões políticas que desconhecem. Na escola investigada, a política do PAR não é de conhecimento dos profissionais, o que leva a um comprometimento das ações dessa política, pois as demandas e necessidades vivenciadas na escola podem não ter sido ouvidas. Esse desconhecimento revela outra tradição que acomete a política educacional brasileira: a falta de informações e a pseudoparticipação dos educadores nos rumos das decisões políticas. Diante disso, justifica-se a necessidade de repensar e rever o PAR, no sentido de aproximar-lo da realidade das escolas, criando mecanismos reais que possam envolverativamente os profissionais que atuam diretamente na instituição de ensino, *lócus* onde se concretiza a educação de qualidade, objetivo maior que deveria ser assumido por toda a política educacional.

As considerações realizadas até aqui não têm a pretensão de encerrar o debate, mas de abrir novos olhares e pensar novas possibilidades para que as boas intenções e as

promessas em prol de uma educação de qualidade sejam efetivadas. Não se deve utilizar o conceito de “qualidade” utilizado como *slogan* em muitas políticas que trazem efeitos nocivos para a educação, mas sim conceito de “qualidade” que garanta a aprendizagem com êxito, considerando as diferentes dimensões envolvidas que vão desde as condições externas econômicas e sociais que acometem a escola até as condições internas relativas aos processos de organização, gestão e de ensino e aprendizagem, tendo em vista a garantia do sucesso dos estudantes. Daí a importância de novas reflexões, novos olhares, novas investigações; afinal, o desafio de consolidação de uma educação de qualidade continua em aberto.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In OLIVEIRA, Romualdo P. SANTANA, Wagner. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade.** Brasília: UNESCO, 2010.
- ASSIS, C.P; MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria. **Educere et Educare – Revista de Educação**, v. 6., n. 11, p.1-15, 2011.
- BARDIN L. **Análise de conteúdo.** Lisboa:Edições 70, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Rio de Janeiro: FAE, 1988.
- _____. **Lei nº 9394** de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.
- _____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº. 02 de 11.09.2001.
- _____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 09 jan. 2001b.
- _____. MEC/SEESP. **Educação inclusiva: Direito à Diversidade:** Documento Orientador. SEESP: Brasília, 2006.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, 2007a.
- _____. **Decreto nº 6.094** de 24 abril de 2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromissos Todos pela educação, 2007b.
- _____. **Portaria Normativa n. 13,** de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007c.
- _____. **Resolução CD/FNDE n.47**, de 20/9/2007: altera a Resolução CD/FNDE n.29, de 20/7/2007, que estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007d.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva.** Brasília: MEC, 2007e.

_____. Ministério da Educação. **Política de Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, 2008a.

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, set. 2008b.

_____. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - INSTRUMENTO DE CAMPO. Brasília, 2008c.

_____. MEC. CNE. Resolução nº 4, de 02 de Outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Portal MEC*, Brasília, DF, out. 2009a.

_____. Parecer CEB/CNE nº 13, de 24 de setembro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Diário Oficial da União, Brasília, 2009b.

_____. Projeto de Lei nº 8.035. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Câmara dos Deputados. 2010. Disponível em:<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, nov., 2011a.

_____. **NOTA TÉCNICA N° 62/ 2011**, 08 de dezembro de 2011. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. MEC / SECADI /DPEE, 2011b.

_____. Ministério Da Educação. **Plano de Ações Articuladas - PAR 2011-2014.** Guia Prático de Ações para Municípios. Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, nov. 2011c.

_____. Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ministério da Educação (MEC). **Censo Escolar da Educação Básica.** 2012.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois:** reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008a. p. 167-194.

_____. Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei n. 9394/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois:** reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 195-219.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA, J. C. A. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional:** formação inicial e contínua. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 149-164.

BUIATTI, Viviane Prado. Atendimento Educacional Especializado: Dimensão Política, Formação Docente e concepções dos Profissionais. **Tese** (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação, Uberlândia, 2013.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CABRAL, F. A. **Inclusão escolar no ensino fundamental: estudo das relações sociais entre alunos com e sem deficiência intelectual** (Dissertação de Mestrado). Programa de Estudos pós-graduados em Educação: história, política e sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

CARVALHO, E. C. R. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. DEZ ANOS DEPOIS DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/eventos/2.doc>. Acesso em 20 de outubro de 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Revista Educação e Sociedade**, dez.2003, vol.24, no.85, P.1115-1177. ISSN 0101-7330.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. **Relações intergovernamentais e regime de colaboração: o atendimento público na educação escolar básica**. XXIV reunião anual da ANPED, GT Estado e Política. Caxambu: Anped, 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/T0593764807949.doc. Acesso em 06/07/2013.

FERREIRA, M. C. C; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. & LAPLANE, A. L. F. de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2004.

FERREIRA, M. C. C. Formação de Professores. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). **Temas em educação Especial:** avanços recentes. São Carlos: EdUFSCar, 2004a.

FONSECA, S. G. Saberes da experiência, história de vida e formação docente. In: CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, S. V. (Org.). **Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas.** Uberlândia: EDUFU, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Revista Educação e Sociedade**, dez. 2003, vol.24, no. 85, P.1095-1124. ISSN 0101-7330.

FREITAS, Soraia Napoleão et. al. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: In: **Inclusão:** Revista da Educação Especial, Ministério da Educação, secretaria de Educação Especial, Brasília, v.4, n.1, p.18-32, jan/jun, 2008.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão:** o neoliberalismo e a crise da escola pública. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 77-108.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão:** uma análise do campo da educação especial brasileira. 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L.L. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Integração.** Ano 14, n. 24, p. 22-28. 2002.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

GÓES, R. S. de. **O direito à educação:** um estudo sobre as políticas de educação especial no Brasil (1974/2008). 2009. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. e FRANCO, M. A. S. (Orgs.) **Pesquisa em educação.** São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.** 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HOBBES, Thomas. **Leviatã.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LAPLANE, Adriana L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

LOCKE, J. Segundo tratado sobre o governo. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Ed.EPU, 2005.

MACHADO, E.; VERNICK, M. Reflexões sobre a Política de Educação Especial nacional e no Estado do Paraná. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, 24(2). Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2479>>. Acesso em: 06/04/2014.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva; MARCHAND, Patrícia Souza. Plano de AÇÕES Articuladas: competências dos entes federados na sua implementação. **Revista @mbienteeducação**.4(2): 134-46, jul/dez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Vol.11 nº.33 . Rio de Janeiro: 2006.

MESQUITA, A. M. A. A formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA. 2007. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

MILANESI, Josiane Beltrame. Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal de São, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2012.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1995.

OFFE, Claus. Algumas contradições do Estado Social Moderno. **Trabalho & Sociedade**: Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho, vol. 2, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

OLIVEIRA, A.A.S. A política de formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada, In: PINHO, S. Z. (Org.). **Formação de educadores**: o papel do educador e sua formação. São Paulo: editora UNESP, 2009.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n. 1, p. 33-47, 2003.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP.** São Paulo, 2(2): 7-33, 2.sem. 1990.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Orgs.). **Escola inclusiva.** São Paulo: EdUFSCAR, 2002.

REZENDE, Fernando. Federalismo fiscal: em busca de um novo modelo. In: OLIVEIRA, Romualdo P. SANTANA, Wagner. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade.** Brasília: UNESCO, 2010.

RODDEN, Jonathan. Federalismo e descentralização em perspectiva comparada: sobre significados e medidas. **Revista Sociologia e Política,** Curitiba, n. 24, jun. 2005.

RODRIGUES, Cibele Maria Lima. O Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios do nordeste: pretextos, proposições e o contexto da prática pedagógica e currículo. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.6, n.2, p.292-306, Maio a Agosto de 2013.

SANTANA. L. T. O Plano de Ações Articuladas nos municípios paulistas prioritários: o exercício cooperativo em análise. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista.Instituto de Biociências do Rio Claro, Rio Claro: 2011.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.,** Campinas , v. 28, n. 100, Oct. 2007.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA Jr., João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Lázara Cristina. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva. **Tese** (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2009.

_____. A LDB, as Políticas Públicas e a Formação de Professores. In: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves. (Orgs). **LDB:** balanços e perspectivas para a educação brasileira. 2^a Edição. Campinas, SP: Alínea, 2012. p.225-249.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim and ROSA, Edinete Maria. **Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2012, vol.18, n.4, pp. 695-708. ISSN 1413-6538.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. P. 15-34. ISBN 85-323-0078-2

SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Líber Livros, 2010.

RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação – doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus Editorial, 2006.

TESSARO, Nilza Sanches et al . Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.).**, Campinas , v. 9, n. 1, June 2005 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14/05/2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UBERLÂNDIA (MG). **Lei Orgânica do Município de Uberlândia Minas Gerais.** Uberlândia, MG: Câmara Municipal de Uberlândia, 1992.

_____. INSTRUÇÃO NORMATIVA SME N. 1/2011. Normas para o funcionamento da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, 2011.

UNESCO.Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de Professores:** políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Diretrizes e Desafios na Formação Inicial e Continuada de Professores para a Inclusão Escolar.** In: IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2007, São Paulo. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2013.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) : reflexos na educação inclusiva e especial no município de Uberlândia-MG”, sob a responsabilidade dos pesquisadores: Lázara Cristina da Silva (coordenadora da pesquisa) e Vanilda Aparecida de Sousa aluna da Pós Graduação PPGED/UFU.

Nesta pesquisa nós estamos buscando os seguintes objetivos: Analisar as implicações das ações do Plano de Ações Articuladas (PAR) destinadas para a educação especial no município de Uberlândia durante o período de 2008 a 2012. No que diz respeito aos objetivos específicos, será mapeado a concepção de Inclusão nos diagnósticos do (PAR) do Município de Uberlândia-MG e no PDE-Escola das escolas inseridas na rede. Terá como propósito identificar de que forma a construção do Plano de Ações Articuladas (PAR) contemplam orientações para subsidiar as escolas municipais nas ações voltadas para a educação especial na perspectiva inclusiva.

Sua participação na pesquisa é a de responder a uma entrevista semiestruturada com questões que envolvem o preenchimento, demandas e atendimento do Plano de Ações Articuladas de seu município relacionado a ação Formação Continuada de Professores para a Escolarização de estudantes público da Educação Especial, no período de 2008 a 2012. Após a transcrição das gravações para a pesquisa elas serão desgravadas. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O presente Termo será aplicado e devolvido à Profa. Lázara Cristina da Silva (Coordenadora da Pesquisa), que ficará responsável em coletar os dados e obter a assinatura do termo.

Ressaltamos que não há riscos para as instituições e para os informantes. Os riscos possíveis são os de identificação dos sujeitos do estudo, no entanto, o pesquisador trabalhará no sentido de que esta situação não venha a ocorrer. Como benefícios, você estará contribuindo para a melhoria da formação continuada dos docentes da Região do Triângulo Mineiro. Você é livre para parar de participar a qualquer momento sem nenhum prejuízo pessoal. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o senhor(a). Qualquer dúvida a respeito da pesquisa o senhor poderá entrar em contato com:

Pesquisadores: Profa. Dra. Lázara Cristina da Silva– FACED/UFU – Bloco G, sala 118, fone: 3239-4163.

Comitê de Ética e Pesquisa/UFU: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco J, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, dede 200.....

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

Apêndice B – Roteiro de entrevista com Técnico da SME responsável pelo PAR e coordenador do NADH

- 1-Qual sua formação? Há quanto tempo trabalha na Secretaria de Municipal de Educação (SME) e qual sua função?
- 2- Fale sobre o processo de implantação do Plano de Ações Articuladas (PAR) no município?
- 3- Quais profissionais participaram da elaboração do PAR. Como aconteceu a participação dessas pessoas no processo? Em que momentos?
- 4- Qual foi a metodologia utilizada pela Secretaria Municipal de Educação para a elaboração do PAR?
- 5- Como aconteciam e acontecem os apoios financeiros e técnicos existentes antes e após a implantação do PAR?
- 6- Como é realizada a assistência técnica e financeira da União na execução do PAR? Em que momentos e como acontece essa assistência?
- 7- Os recursos previstos no PAR têm sido repassados ao município?
- 8- Quais os programas vinculados ao PAR que foram melhor atendidos pelo governo federal? E quais os programas que foram menos atendidos pelo governo federal?
- 9-Quais são as ações previstas no PAR (Plano de Ações Articuladas) destinadas à Educação Especial no município?
- 10-De acordo com a sua avaliação aponte os aspectos positivos e negativos do PAR para a Educação Especial do Município?
- 11-Quais são os valores dos recursos financeiros destinados à Educação Especial na Rede Municipal de Educação?
- 12-Como ocorreu à estruturação e o que compõe o AEE (Atendimento Educacional Especializado) nas escolas da rede?
- 13-De que forma os recursos são priorizados e aplicados nas escolas que oferecem o AEE?
- 14-Os equipamentos específicos, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade vem direto do MEC ou a SME (Secretaria Municipal de Educação) recebe recursos para esse fim?
- 15-Como a SME vem acompanhando e subsidiando as ações do PAR para a educação especial nas escolas da rede?
- 16- Quais as dificuldades encontradas pela SME para a execução das ações previstas no PAR para a Educação Especial nas escolas do município?
- 17-Quais ações estão previstas no PAR que contemplam a Dimensão 2 (Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar), a Área 3 (Formação de professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo,

comunidades quilombolas ou indígenas) e o Indicador 1 (Formação dos professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado-AEE)?

18- Como está sendo feita a assistência técnica e financeira da União na execução do PAR em relação à formação dos professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE)?

19- Quais ações vem sendo implementadas pelo município em relação à formação dos professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE)?

20- Qual a composição do Conselho? Tem sede de funcionamento? Como funciona?

21- Qual a atuação do conselho no Par do Município?

22 - Houve representante do CME na Comissão do Par?

23- O secretário de educação participou diretamente das reuniões, ou o fazia por meio de representação?

24- Ele era líder ou assumia a função pela qual foi deliberado pelo MEC?

25- Como foi definido o nome do membro que atuava na Coordenação Técnica dentro da comissão, apresentada pela entrevistada?

26-Como chegaram aos nomes das pessoas que seriam nomeadas para compor a comissão?

Apêndice C – Roteiro de entrevista com Professores que atuam com o Atendimento Educacional Especializado

- 1- Qual a sua formação? [ano e local – tipo de instituição]
- 2- Qual cargo ocupa na escola? Há quanto tempo trabalha na escola? Com qual etapa(s) da educação trabalha?
- 3- Carga horária:
- 4- Tempo de atuação nesse cargo:
- 5- Tempo de atuação na rede deste município:
- 6- Tempo de atuação na educação:
- 7- Com a chegada dos alunos com deficiência, foi feita alguma mudança em relação à formação continuada dos professores?
- 8- De modo geral, qual é a função da escolarização para os alunos da Educação Especial? O que a escola pode oferecer a eles?
- 9- Que limites e possibilidades oferecem os serviços do Atendimento Educacional Especializado para todos os tipos de alunos?
- 10- Você conhece o Projeto Político-Pedagógico da escola? Existe alguma diretriz em relação à formação de professores para Educação Especial?
- 11- Em sua opinião, que política pública de formação de educadores é necessária para que esse sistema garanta a educação de qualidade social para todos ?
- 12- Que formação temos?
- 13- Que formação precisamos?
- 14- Você se sente preparado para oferecer o AEE, com toda a complexidade preconizada pela atual política de Educação Especial?
- 15- Você participa de alguma formação continuada voltada para a Educação Especial? Em caso positivo, como acontece?
- 16- A formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação atende às suas necessidades para atuação no Atendimento Educacional Especializado?

Apêndice D – Roteiro de entrevista com Professores que atuam no Ensino Regular

- 1- Qual a sua formação? [ano e local – tipo de instituição]
- 2- Qual cargo ocupa na escola? Há quanto tempo trabalha na escola? Com qual etapa(s) da educação trabalha? Carga horária? Tempo de atuação nesse cargo? Tempo de atuação na rede deste município? Tempo de atuação na educação?
- 3 - Quais são as suas dificuldades para trabalhar com a demanda dos alunos atendidos pelo AEE?
- 4- Você acredita que a sua formação lhe dá suporte para o trabalho com a inclusão?
- 5- Você conhece quais são as ações previstas no PAR (Plano de Ações Articuladas) destinadas à Educação Especial no município?
- 6- De acordo com a sua avaliação, aponte os aspectos positivos e negativos do PAR para a Educação Especial do Município?
- 7-Como ocorreu a estruturação e o que compõe o AEE (Atendimento Educacional Especializado) nas escolas da rede?
- 8-Você tem conhecimento de como a SME vem acompanhando e subsidiando as ações do PAR para a Educação Especial nas escolas da rede?
- 9-Você tem conhecimento de quais as dificuldades encontradas pela SME para a execução das ações previstas no PAR para a Educação Especial nas escolas do município?
- 10- Com a chegada dos alunos com deficiência foi feita alguma mudança em relação à formação continuada dos professores? E depois de 2007, com o PAR, você sentiu alguma mudança em relação às condições de formação continuada na área da Educação Especial?
- 11- Você se sente preparado para oferecer o AEE, com toda a complexidade preconizada pela atual política de Educação Especial?
- 12- Você participa de alguma formação continuada voltada para a Educação Especial? Em caso positivo, como acontece?
- 13- A formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação atende suas necessidades para o trabalho com alunos público-alvo da Educação Especial?
- 14-Na sua opinião, que política pública de formação de educadores é necessária para que esse sistema garanta a educação de qualidade social para todos?
- 15 - Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o assunto?

Apêndice E – Roteiro de entrevista com Diretor Escolar

- 1- Qual a sua formação? [ano e local – tipo de instituição]
- 2- Qual cargo ocupa na escola? Há quanto tempo trabalha na escola? Com qual etapa(s) da educação trabalha? Carga horária?
- 3- Tempo de atuação nesse cargo? Tempo de atuação na rede deste município? Tempo de atuação na educação?
- 4- Como você tomou conhecimento do PAR?
- 5- Você conhece quais são as ações previstas no PAR (Plano de Ações Articuladas) destinadas à Educação Especial no município?
- 6- De acordo com a sua avaliação, aponte os aspectos positivos e negativos do PAR para a Educação Especial do Município?
- 7- Você tem conhecimento de como a SME vem acompanhando e subsidiando as ações do PAR para a Educação Especial nas escolas da rede?
- 8- Quais são as suas dificuldades e facilidades (pontos positivos e pontos negativos) na oferta dos serviços do Atendimento Educacional Especializado para todos os tipos de alunos?
- 9- Com a chegada dos alunos com deficiência foi feita alguma mudança em relação à formação continuada dos professores da escola? E depois de 2007, com o PAR, você sentiu alguma mudança em relação às condições de formação continuada na área da Educação Especial?
- 10- Na sua opinião, que política pública de formação de educadores é necessária para que esse sistema garanta a educação de qualidade social para todos?
- 11 - Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o assunto?