

ANÁLISE DA GESTÃO EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE

Douglas Cristian Ferrari de Melo (PPGMPE/CE/UFES/ES)
dochris.ferrari@gmail.com

Mariana Saturnino de Paula (UFES/ES)
marianasdepaula@gmail.com

Gabriela Antunes Maciel Oliveira (UFES/ES)
g.ufes17@gmail.com

Eixo temático: Do Direito à Educação: Políticas de Acesso, Permanência e
Qualidade Social
Comunicação oral

Resumo: Este artigo objetiva analisar a gestão educacional das metas sobre Educação Especial nos Planos Estaduais de Educação (PEEs) dos estados da região do centro-oeste, a fim de subsidiar debates sobre as políticas educacionais adotadas pelos estados da referida região brasileira no período de 2015 a 2025 conforme determinado pelo Plano Nacional de Educação (PNE). A partir do referencial de Gramsci buscamos compreender a elaboração do texto, assim como as suas implicações nas políticas educacionais sob a luz do materialismo histórico dialético e dos conceitos de Estado e sociedade civil. Como recursos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se de cunho qualitativo através da análise documental com o intuito de relacionar as estratégias traçadas nos PEEs e o contexto em que foram produzidas. A análise das estratégias na meta sobre a Educação Especial dos planos estaduais deu-se em torno dos eixos da gestão, formação de professores, atendimento educacional especializado – AEE, público-alvo e financiamento. Os resultados demonstram que o contexto em que foi escrito o PNE 2014 repercutiu tanto no texto, quanto nos debates posteriores a sua publicação, fatores que conseqüentemente, interferiram na escrita dos PEEs, onde cada estado delimita suas estratégias conforme a sua interpretação da lei e partidarismos ideológicos, quanto no deslocamento e incorporação de responsabilidades no ambiente escolar.

Palavras-chave: PEEs; Educação Especial; Gestão Educacional.

Introdução

As políticas educacionais no Brasil a partir da década de 1990 formaram-se devido ao processo de reestruturação produtiva do mercado internacional, induzindo assim, a participação e a gestão democrática como fatores necessários à transformação da escola (LIMA; ARANDA; LIMA, 2013, p.25).

Percebemos isso, na mudança das palavras utilizadas em documentos antes e depois do referido ano.

Anteriormente, a educação estava relacionada diretamente em seus termos ao capitalismo, porém houve uma mudança repentina levando a educação para uma esfera humanitária. Portanto, ao investigarmos sobre as políticas educacionais, faz-se necessário estudar a legislação, considerando que elas estão situadas historicamente. E de que cada estado desenvolve suas estratégias nos PEEs considerando as suas realidades socioeconômicas e histórica específica.

Além dessa introdução, a seguir, serão apresentados os objetivos geral e específicos, a metodologia e o referencial teórico que auxiliam a caracterizar a problemática de pesquisa. Em seguida, se fará a discussão dos resultados. Dessa forma, a análise das estratégias na meta sobre a Educação Especial dos planos estaduais se faz pertinente, destacando os eixos da gestão, formação de professores, atendimento educacional especializado – AEE, público-alvo e financiamento. Finalizaremos com as conclusões que foram construídas no decorrer dessa pesquisa.

Vale destacar que não falaremos das inserções transversais/aproximações, ou seja, estratégias que não citam diretamente a Educação Especial ou o faz em segundo uma posição geral.

Objetivos

O objetivo deste artigo é analisar como a Educação Especial e o seu público-alvo estão colocados nos PEEs 2015 – 2025 e, assim, fomentar os debates sobre as políticas públicas educacionais, bem como contribuir para que as contradições e ambiguidades presentes nas metas as quais destinam-se a

Educação Especial¹, sejam interpretadas sob a perspectiva inclusiva do aluno público-alvo da Educação Especial, prioritariamente, na escola comum.

Para tanto, como objetivos específicos, realizamos o mapeamento dos PEEs, enfocando a Educação Especial, o que contribuiu com as reflexões sobre o contexto em que os planos foram construídos e sobre o cenário atual em que se encontra a educação desse público no Brasil; e, analisaremos as proximidades e distanciamentos nas estratégias definidas por cada estado, com foco nos cinco eixos de análise: gestão, formação de professores, atendimento educacional especializado – AEE, público-alvo e financiamento.

Metodologia

Para analisar as metas dos PEEs 2015 – 2025 sobre educação especial, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo através da análise documental, pois entendemos que essa técnica auxiliará na melhor compreensão e análise das informações, já que permite “[...] ir além da seleção superficial de um número de citações ilustrativas [...]” (GASKELL, 2002, p. 71), possibilitando a inferência das diferentes estratégias propostas por cada estado, a fim de contrastar e comparar as características de conteúdo ou um conjunto delas em um determinado fragmento da mensagem emitidas nos documentos e/ou entrevistas em análise (BARDIN, 2004).

A compreensão dos meandros de uma lei “[...] pode fornecer informação contextual valiosa para ajudar a explicar achados específicos” (GASKELL, 2002, p. 66). Para tanto, a análise de conteúdo se faz pertinente para compreender as políticas de escolarização do público-alvo da Educação Especial, enxergando-os como sujeitos sociais envolvidos no processo de criação e implementação dessa política.

Segundo Garcia (2004) o discurso é a prática política e, um elemento primordial para constituição de um conjunto de relações sociais, que possibilitam trazer à

¹ A análise da meta 4 foi escolhida por se tratar da Educação Especial no Plano Nacional de Educação. Contudo, dentre os PEEs analisados da região Centro-Oeste o estado de Goiás trata da Educação Especial na meta 11 e o Mato Grosso na meta 14.

tona os elementos constituintes que fizeram parte desse processo. Dessa maneira, os PEEs “[...] estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado” (SAVIANI, 2006, p. 29) nessa proposta de pesquisa. Afinal, a análise documental qualitativa de acordo com Laville e Dionne (1999, p. 214-215)

Consiste em demonstrar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferenças características e extrair sua significação. Ela constitui, antes, um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação – alguns diriam reconstrução – do sentido de um conteúdo.

Referencial teórico

Como embasamento desta pesquisa foram adotados os referenciais teóricos de Gramsci (2004) e Thompson (1987), que nos auxiliam na compreensão da elaboração do texto e suas implicações nas políticas educacionais. Segundo Melo (2016), a escola é o local onde se objetiva as políticas públicas de corte social na área da educação de uma forma mais clara para a comunidade. Sendo assim, um espaço de produção e reprodução das políticas públicas. Entretanto, as leis e o direito à educação são vivenciados objetivamente, mas também subjetivamente dentro dos grupos e contextos sociais.

A concepção de Estado ampliado de Gramsci (2004) elucida-nos que o Estado, e dessa forma, os direitos sociais e as políticas públicas são resultado do embate entre grupos. De acordo com o autor, o Estado é a união equilibrada da sociedade política (dominação fundada na coerção) e da sociedade civil (dominação fundada na direção e consenso). Nos *Cadernos do Cárcere* Gramsci fundamenta essa afirmação através da seguinte fórmula: “No sentido, seria possível dizer que o Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI, 2004, p. 244).

Melo (2016) ao dialogar com Gramsci explica que o controle social exercido pelo Estado “educador” ocorre tanto pela dominação, quanto pela direção, via consenso da sociedade. Ou seja, as políticas públicas de corte social, entre elas

a educação e o sistema educacional, são mecanismos que têm por objetivo adequar as camadas populares ao chamado “aparelho econômico de produção”.

As relações de força se configuram em disputa na sociedade civil, esta que de acordo com Gramsci constitui como parte do Estado, e que por meio das “organizações privadas” (Escolas, Igrejas, Partidos, Imprensa, entre outras) exerce a hegemonia. Essas organizações por sua vez, são as responsáveis pela criação, organização e difusão das ideologias.

Thompson (1987) afirma que nem tudo na lei está assimilada à lei da classe dominante. Deste modo, o Estado apresenta-se como uma superestrutura que mantém no topo os interesses do grupo dominante em detrimento dos interesses dos grupos subalternos/subordinados sem excluir definitivamente os interesses específicos dos grupos subordinados.

Entendemos então, que a lei não se desenvolve pela lógica imparcial nem é inabalável frente às conveniências, sendo resultado de formação histórica e social. Dessa forma, as políticas públicas educacionais em geral são fruto de lutas, principalmente na área da Educação Especial. Portanto, esta pesquisa busca corroborar com a análise crítica dos pontos a serem conquistados através da mobilização social, afinal, segundo Lima (2004, p.21) a educação “[...] oscila dependendo do grau de mobilização da sociedade civil e do poder do Estado”.

Análise de dados

Ao analisar o Documento Plano Nacional de Educação PNE 2014 – 2024 LINHA DE BASE (INEP, 2015) temos dois indicadores apresentados: o 4A que se refere ao percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola; e o indicador 4B que busca conhecer o percentual de matrículas de alunos com 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGB) e altas habilidades ou superdotação em classes comuns do ensino regular da educação básica, ou seja, uma educação na perspectiva inclusiva.

Entretanto, esses dois indicadores não são suficientes para o acompanhamento, observação das 19 estratégias traçadas. Segundo Lacerda e Kassar (2018), é necessário o acompanhamento e a avaliação de como estão sendo realizadas

as estratégias da meta 4, devido às ambiguidades no entendimento do termo “educação inclusiva”.

Para tanto, a análise das estratégias das metas sobre educação especial dos planos estaduais se faz pertinente. Assim como, a avaliação sob cinco eixos: gestão, formação de professores, atendimento educacional especializado – AEE, público-alvo e financiamento.

1. Gestão

Com base no aporte legal instituído pelo PNE 2014, investigou-se que a gestão da Educação Especial pelos setores responsáveis dá-se nas estratégias do Plano Nacional através do planejamento, organização e implantação de políticas para essa modalidade de ensino. Entretanto, pesquisas demonstram fragilidades apresentadas pelos sistemas e pelos profissionais responsáveis pela Educação Especial (JESUS, 2012). Os conhecimentos sobre gestão e implementação das políticas estão entre os maiores desafios, pois são necessários entendimentos além dos pedagógicos. A partir dos apontamentos de Nogueira, Jesus e Effgen (2012, p. 165) os seguintes desafios na área da gestão são evidenciados:

Gestão: falta de apoio do Poder Público; pouca clareza sobre as políticas públicas voltadas para a Educação Especial; entraves na definição de uma lei orgânica/municipal; dúvidas sobre financiamentos direcionados para a Educação Especial; dificuldade na interpretação dos aspectos legais; centralização das informações financeiras com o gestor da educação.

Para além do crescimento de matrículas, cresceu a responsabilização das gestões devido o gerenciamento de toda a estrutura referente à Educação Especial (acessibilidade arquitetônica, materiais didáticos, tecnologia assistiva, criação de novos cargos, ingresso e formação continuada dos professores, dentre outros aspectos). A exemplo dessas novas adequações temos a estratégia 11.4 do estado de Goiás que diz:

instituir e ampliar em 5 (cinco) anos, a atuação da Equipe Multiprofissional (psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e psicopedagogos) nas Subsecretarias Regionais e Secretarias Municipais de Educação, a fim de possibilitar a realização de triagens e/ou avaliação de estudantes com características de determinado tipo de necessidade especial das unidades educacionais, contribuindo para a efetiva inclusão educacional (GOIÁS, 2015).

Segundo Garcia (2009), surgiu a necessidade de uma reorganização com a redefinição de competências e responsabilidades para atenderem as novas demandas.

2. Formação de Professores

Quanto à formação de professores, o PNE trata sobre o assunto nas estratégias 4.3, 4.16 e 4.18. Entendemos, no que se refere a uma escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, todos os profissionais da educação precisam de formação, indo além dos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE e na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM. Além disso, a formação bilíngue, por exemplo, para familiares de alunos com deficiência auditiva e visual também constituem a inclusão, conforme as Diretrizes Nacionais para Educação Básica elucida:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...]

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade. (BRASIL, 2001, p..2)

Sob essa ótica, destacamos os planos do Distrito Federal, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, que consideram a formação para profissionais nas diferentes áreas de atendimento das escolas. A exemplo, abaixo segue a estratégia 4.6 do Distrito Federal:

Ampliar a formação continuada dos profissionais das escolas regulares do Distrito Federal, nas diferentes áreas de atendimento aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (DISTRITO FEDERAL, 2015)

No entanto, há muito o que se discutir quanto à fundamentação dos cursos de formação de professores na política nacional, conforme examina Santos (2016, p. 193), ao questionar as reais possibilidades formativas que esses professores têm para se apropriarem de tais conhecimentos. De acordo com a autora:

Quem educa esse super educador? As instituições de ensino em nível superior atendem às especificidades do desenvolvimento dos alunos com deficiências ao delinear a matriz curricular para os cursos de formação de professores? Dadas as mudanças ocorridas na esfera da

produção, apoiada em teorias de base produtivista, entende-se que as condições trabalhistas estão relacionadas aos interesses e esforços de cada um para se manter constantemente atualizado. (SAVIANI, 2013a). Não obstante, em quais espaços formativos esses professores têm buscado o aprimoramento profissional? **Os modelos teóricos que fundamentam esses cursos estão comprometidos com um processo educacional que consiga transformar-se em objeto de superação, garantindo, assim, que a pessoa com deficiência adquira a cultura universal e, por meio desta, amplie suas possibilidades de compreensão e intervenção na realidade ou estão operando na mera aquisição de competências que encaminham o indivíduo para a alienação e colocam a escola a serviço do mercado?** (grifo nosso)

Ainda sobre a citação acima, Santos (2016) frisa que os cursos de formação precisam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial, permitindo que ele se aproprie dos conhecimentos historicamente acumulados (SAVIANI, 2011). Para que isso ocorra, as formações precisam ir além do enfoque da deficiência, e sim, considerar as outras formas em que a participação de qualquer estudante, independente se é público-alvo da Educação Especial ou não, pode ser impedida ou melhorada (AINSCOW, 2009).

3. Atendimento Educacional Especializado - AEE

A estratégia 4.4 do PNE trata sobre a garantia do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Contudo, o trabalho do professor do AEE gira em torno de uma gestão dos processos de inclusão escolar e de um trabalho técnico relacionado ao uso de recursos de acessibilidade (VAZ, 2013). No documento, a articulação pedagógica do AEE com a classe comum sugere fragilidade devido à secundarização nas definições.

Na análise dos planos estaduais destacamos as estratégias do Distrito Federal e do Mato Grosso do Sul, ao preconizar:

Ampliar a oferta de vagas para o atendimento educacional especializado na educação precoce, como complementar e preventivo, abrindo novas turmas, preferencialmente nos centros de ensino especial, de acordo com as demandas regionais (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Assegurar AEE em ambiente domiciliar, mediante identificação e comprovação da necessidade, aos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, com graves, comprometimentos (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Nesses trechos, verificamos a ampliação das possibilidades do AEE com a educação precoce, assim como o atendimento domiciliar para alunos, por exemplo, com dificuldades de locomoção.

4. Público-alvo

O público-alvo da Educação Especial, conforme a LDBEN/96 e o PNE, é definido como: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Porém, existem controvérsias quanto à faixa etária em que há garantia de oferta para acesso à Educação Básica e de acompanhamento especializado. De acordo com a LDBEN/96 no art. 58, § 3º determina-se que a oferta tenha início de 0 (zero) aos 6 (seis) anos, durante a Educação Infantil; enquanto o PNE na meta 4 de 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos. Vale ressaltar, que a meta 1 do PNE delimita que no mínimo 50% (cinquenta por cento) das crianças até 3 (três) anos de idade devem ser atendidas pelas creches.

Na análise dos planos estaduais notou-se as diferenças em relação à faixa etária nas estratégias propostas, fator causado pelas disparidades nas legislações. No plano do Mato Grosso houve uma lacuna que gera múltiplas interpretações. Esse plano trata sobre a expansão do atendimento, porém conforme a demanda; esta que de acordo com a estratégia 4.2 do PNE dá-se pela manifestação das famílias. Segue o trecho como exemplificação: “expandir o atendimento aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, atendendo a 100% (cem por cento) da demanda até 2015” (MATO GROSSO, 2014). Já no plano do Distrito Federal, a estratégia traz o termo “independente da idade” o que expande a garantia do acesso, assim como ao público.

Universalizar o atendimento educacional aos **estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtorno de conduta, distúrbio do processamento auditivo central – DPA(C) ou qualquer outro transtorno de aprendizagem, independentemente da idade**, garantindo a inclusão na rede regular de ensino ou conveniada e o atendimento complementar ou exclusivo, quando necessário, nas unidades de ensino especializadas (DISTRITO FEDERAL, 2015) (grifo nosso)

5. Financiamento

O PNE trata, na estratégia 4.1, sobre o financiamento, conforme trecho abaixo:

contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), **as matrículas dos(as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas**, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. (BRASIL, 2014) (grifo nosso)

Dos planos estaduais analisados, nenhum trata especificamente sobre o financiamento nas estratégias relacionadas à Educação Especial. Segundo Melo (2016), há uma precariedade na produção de estudos relacionados a Educação Especial, conseqüentemente ao financiamento da educação nessa modalidade. De acordo com o Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), a maneira como os dados financeiros e orçamentários de algumas prefeituras é apresentada dificulta ou até mesmo inviabiliza a compreensão. Assim:

[...] muitos governos não disponibilizam as despesas agregadas, por exemplo, por grandes áreas (saúde, educação, habitação, etc.) e por programas. A despesa apresentada de forma agregada é uma forma de a população saber em que políticas o governo aplica os tributos arrecadados. (INESC, 2011, p. 41).

Por outro lado, a carência de estratégias nos planos estaduais quanto ao financiamento deve-se ao fato de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), em relação a educação básica, delimita que “padrões mínimos de qualidade, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, art. 4º, IX), ou seja, como responsabilidade do Estado brasileiro.

Conclusão

Ao finalizar este artigo, esperamos ter compartilhado alguns dos desafios, contradições, ambigüidades dos PEEs e do PNE com relação à Educação

Especial e seu público-alvo, além de propor novas/outras possibilidades e abordagens a partir da interpretação e análise aqui empreendida. Há que se deixar evidente que não existe uma clareza de preferências dos sujeitos envolvidos por essa ou aquela alternativa para um problema apresentado, nem seus objetivos. E é nessa indefinição ou falta de transparência que buscamos “facilitar” (por mais paradoxo que seja) a ação da luta pela Educação Especial inclusiva. É uma espécie de confusão deliberada ao oferecer para o público nenhuma solução ou jogar para as interpretações adiante a execução do que está escrito na lei. Em poucas palavras: esse mecanismo é que constitui o mecanismo estratégico, tanto do executivo quanto do legislativo, gerando uma série de incertezas, controvérsias e incoerências dada a tamanha ambiguidade presente nas normais legais.

Estamos imbuídos da “resistência ativa” (SAVIANI, 1998, p. 125-126), entendemos que o PNE 2014 foi construído sem referência ao balanço do PNE 2001, o qual foi ofuscado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 (SAVIANI, 2007). Entretanto, salientamos que houve a realização de debates públicos o que atende pela democracia representativa, mas foi uma proposta única em pauta, a qual foi discutida, aperfeiçoada e hegemonizada pelos valores e princípios do capital. Por isso, os desdobramentos e as repercussões na formulação do PNE 2014 que se refletem, consequentemente nos PEEs em vigência.

Segundo Gramsci (2004), é preciso encarar que o Estado não é neutro, já que resulta da correlação de forças sociais em disputa na sociedade civil; também não o é porque está permeado de valores ideológicos, éticos e culturais (BONETI, 2011). A partir de então, fica mais claro entender por que determinadas políticas públicas estão postas nos planos em detrimento de outras. Porque o Estado é o resultado da condensação das estruturas de poder e de dominação, dos conflitos sociais infiltrados por todo o tecido (AZEVEDO, 2004).

Referências

AINSCOW, M. **Tornar a educação inclusiva**: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (Orgs). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 11-24.

AZEVEDO, Janete M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2004.

BONETI, Lindomar. **Políticas públicas por dentro**. 3ª. ed. Íjuí: Editora Unijuí, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 1996.

_____. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2. **Diretrizes Nacionais para Educação Básica**. Brasília, 2001.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº. 5.499, de 14 de julho de 2015**. Plano Estadual de Educação. Distrito Federal, 2015.

GARCIA, R.M.C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2004.

_____. Políticas de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, Cláudio R., JESUS; Denise M. de. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 123-138.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 64-89.

GOIÁS. **Lei nº. 18.969, de 22 de julho de 2015.** Plano Estadual de Educação. Goiás, 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos de cárcere.** Vol 3. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

INESC. **Transparência orçamentária nas capitais do Brasil.** Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2011.

JESUS, Denise M. de (Org.). **Gestão da educação especial:** pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris/Sedu, 2012.

LACERDA, Cristina B. F. de; Kassar, Mônica de C. M. Meta 4 Educação especial/inclusiva. In: OLIVEIRA, João F. de; GOUVEIA, Andrea B.; ARAÚJO, Heleno (Orgs.). **Caderno de avaliação do plano nacional de educação:** PNE 2014-2024. Brasília: ANPAE, 2018. P. 19-21.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte, UFMG, 1999.

LIMA, Antonio B. de. Políticas educacionais e o processo de “democratização” da gestão educacional. In: LIMA, Antonio Bosco de (org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada.** São Paulo: Xamã, 2004. p. 17-38.

LIMA, P. G.; ARANDA, M. A. M.; LIMA, A. B. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade. In: LIMA, Paulo Gomes.(Org.). **Temas em políticas e gestão da educação.** São Paulo: UFGD, 2011, p. 25-44.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº. 4.621, de 22 de dezembro de 2014.** Plano Estadual de Educação. Mato Grosso do Sul, 2014.

MATO GROSSO. **Lei nº. 10.111, de 06 de junho de 2014.** Plano Estadual de Educação. Mato Grosso, 2014.

MELO, D. C. F. **Entre a luta e o direito:** as políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

NOGUEIRA Juliana de O.; JESUS, Denise M. de; EFFGEN, Ariadna P. S. Ações instituídas e praticadas para elaboração do currículo de curso de formação de gestores públicos em educação especial. In: JESUS, Denise M. de (Org.). **Gestão da educação especial:** pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris/Sedu, 2012. p. 161-190

SANTOS, I. R. **Bases teórico-pedagógicas do atendimento educacional especializado das redes públicas municipais de Aparecida de Goiânia/GO**

e Cascavel/PR. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **HISTEDBR Online**, Campinas, 2006, n. especial, p. 28-35.

_____. **Da nova LDB ao plano nacional de educação:** por uma nova política social. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. In: SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-critica: primeiras aproximações.** Campinas, Autores Associados, 2011. P. 11-21.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100 (esp.), p. 1.231-1.255, 2007.

THOMPSON, Edward P. **Senhores e caçadores:** a origem da lei negra. Paz e Terra, 1987.

VAZ, Kamille. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: Concepções em disputa.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.