

**INCLUSÃO ESCOLAR, DIREITO À EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DE
PROFESSORES/AS - REFLEXÕES A PARTIR DE PESQUISAS COM
PROFESSORES/AS DA REDE MUNICIPAL**

Sumika Soares de Freitas Hernandez Piloto¹

ES-BRASIL/ PMV/SEME

Eixo Temático 1: Do Direito à Escolarização: Políticas de Acesso, Permanência e
Qualidade Social

Resumo

Este artigo é resultado do processo de aprofundamento teórico, grupos focais e entrevistas em acompanhamento da execução do Plano Nacional de Educação (PNE) E Plano Municipal de Educação (PME) e resultado de tese por parte das pesquisadoras. Propõe como objetivo uma discussão teórica que parte da análise do PNE, em diálogo com as demais legislações da área educacional na defesa do direito à educação e inclusão escolar; escuta aos profissionais e professores/as da educação no município de Vitória por meio de entrevistas e grupos focais. O desenvolvimento deste trabalho se justifica no atual cenário político, econômico e social em que o país se encontra, considerando que os Planos de Educação são instrumentos legais de defesa da educação enquanto uma política pública, que tenha o compromisso de promover o processo de diminuição das desigualdades sociais. E ainda, faz-se necessário debatermos sobre os desafios do direito à educação, qualidade, inclusão, a prática educacional e a formação de professores a partir das reflexões do PNE. Seu desenvolvimento aconteceu por meio de revisão bibliográfica, realização de grupos focais e entrevistas e o acompanhamento de construção do Plano Nacional e Municipal de Educação. Ao final apresenta como destaque o fato de que o financiamento da educação pública é o principal desafio para a implementação do PNE na defesa da inclusão escolar e direito à educação; a importância da criança e do estudante indicados à Educação Especial como um sujeito que tenha garantido seu direito à educação desde a Educação Infantil, por meio da perspectiva inclusiva e também tendo resguardado o direito à qualidade e equidade e a importância da formação de professores/as como indica a Meta 17 do PNE para a valorização dos professores e profissionais da educação.

Palavras Chave: Inclusão escolar, formação de professores, PNE/PME

¹ Doutora em Educação pela UFES. Professora de Educação Básica na Rede Municipal de Vitória.
Sumika.freitas@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A partir do processo de redemocratização do país, que tem como um dos principais marcos a Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação (PNE) passa a ser concebido sob uma perspectiva que exige, dada a realidade social em que nos encontrávamos, um planejamento das políticas educacionais na forma da lei e que perpassa os programas de governo, se estabelecendo enquanto uma política de estado com prazos e metas definidos:

O desenvolvimento deste trabalho se justifica no atual cenário político, econômico e social em que o país se encontra, considerando que os Planos de Educação são instrumentos legais de defesa da educação enquanto uma política pública, que tenha o compromisso de promover o processo de diminuição das desigualdades sociais. E ainda, faz-se necessário debatermos sobre os desafios do direito à educação, qualidade, inclusão, a prática educacional e a formação de professores a partir das reflexões do PNE.

O município de Vitória no seu plano de carreira indica que os servidores e servidoras licenciados, desenvolvam suas pesquisas no âmbito municipal. Foi o que ocorreu no processo de organização da tese de doutorado e estudo pós-doutoral em que encontramos nos estudos de Hernandez-Piloto (2018) e Azevedo(2020) reflexões sobre a interface direito à educação, inclusão, gestão escolar e formação de professores (as) que mediante a “escuta sensível” levantou dados para indicativos de políticas educacionais para o município de Vitória, principalmente quanto a formação de professores/as da sala regular comum e professores/as especializados/as e gestão da educação.

2. OS DESAFIOS DO DEBATE DA INCLUSÃO, A PRÁTICA EDUCATIVA INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O avanço da educação escolar foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais, na medida em que a importância da lei tem sido reconhecida pelos educadores, pois a lei é um instrumento de luta, ou seja, “[...] com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações: mais ou menos injustas” (CURY, 2014, p. 347). No Brasil, com a aprovação da Lei de Diretrizes Bases da

Educação Nacional (LDB) em 1996, apareceu um novo conceito: educação básica. A educação básica é defendida por Cury (2008) e avança em toda a referência, na educação brasileira, como um direito e, para a época, uma nova forma de organização da educação nacional. Como conceito, auxilia na compreensão da realidade que a contém e que se apresenta sob novas bases, significando um alicerce ou caminho. “Como direito, a educação básica se impõe como uma ampliação do espectro de cidadania educacional [...]. Como nova organização, ela abrange três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (CURY, 2008, p.293). Como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático. Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural (CURY, 2008, p. 294).

Sendo assim, uma nova forma de organização da educação escolar nacional atinge tanto o pacto federativo quanto a organização pedagógica das instituições escolares. É importante reconhecer que a educação básica é declarada, em nosso ordenamento jurídico maior, como direito do cidadão e dever do Estado. A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político (CHAUÍ, 1989, p.20). Desse modo, a educação como direito de todos e dever do Estado é obrigação. No caso brasileiro, [...] sua função social deve assumir a igualdade como fundamento do direito à educação [...] sobretudo, nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam (CURY, 2008, p.302).

É importante destacar que o conceito de educação básica também incorporou, na legislação, o conceito de diferença. Cury (2008) apresenta tal análise, uma vez que a legislação faz críticas às situações próprias de minorias discriminadas e busca estabelecer um princípio ético.

Assim, a educação básica passa com um conceito de igualdade cruzando com a equidade e toma a si a formalização legal do atendimento a determinados grupos

sociais, como as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação. O reconhecimento das diferenças nesse momento da escolaridade é factível com o reconhecimento da igualdade. É certo que as dificuldades para a realização de um ideal igualitário e universalista, propugnado pelo Estado de Bem-Estar Social, ensejaram o surgimento efetivo de lacunas, dando margem à separação da defesa do direito à diferença de sua base fundante no direito à igualdade. Sem este último, o direito à diferença corre o risco de políticas erráticas e flutuantes ao sabor de cada diferença.

Por isso, a educação básica deve ser um objeto de uma política educacional de igualdade concreta e que faça jus à educação como o primeiro dos direitos sociais inscrito na CF, como direito civil inalienável dos direitos humanos e como direito político da cidadania (CURY, 2008, p.301). Desse modo, a educação básica brasileira aprofundou-se com a aprovação de leis tais como a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, pela qual o ensino fundamental passou a ser de nove anos de duração, iniciando-se aos 6 anos de idade; a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), sendo em seguida já aprovada a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, representando uma nova definição de educação básica. Tal legislação constitui uma nova composição e distribuição dos recursos em educação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) ressignificou a organização pedagógica e física das escolas, mostrando aspectos da formação docente para a qualificação do professor. No decorrer da luta pelo direito à educação, em 2009, há a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, que acrescentou medidas para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União (DRU) incidente sobre os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da CF. Apresentou uma nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos de idade e ampliou a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Em 2013, houve a alteração da LDB com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, assegurando a educação obrigatória dos quatro aos dezessete anos.

A referida lei aponta que o atendimento educacional especializado deve ser gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades e/ou superdotação. Considera que esse atendimento deve ser “transversal” a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. Várias entidades de luta pelo direito à educação avaliam que o termo “preferencialmente” abre precedentes para que as instituições filantrópicas, confessionais e privadas atuem e sejam financiadas com dinheiro público, fragilizando assim o andamento e ampliação nas escolas públicas. Em 2015, ocorreu a aprovação do Plano Nacional de Educação com 20 metas para o desenvolvimento de políticas de educação para a próxima década. O financiamento da educação pública é o maior desafio do Plano. Como estratégias para atingir essa meta, o PNE propôs garantir fontes de financiamento, entre as quais os recursos da exploração de petróleo e gás natural, aumentar o acompanhamento da arrecadação do salário-educação e instituir um Custo Aluno-Qualidade (CAQ), estipulando um padrão mínimo de "insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem" e multiplicando esse valor pelo número de alunos registrados pelo Censo Escolar

A educação tem dimensão política, e por isso, não é, e não pode ser neutra. A importância da política da educação, como afirma Saviani (1994), está condicionada à garantia de que a especificidade da atividade educativa não seja dissolvida. Ainda destaca que educação e política são inseparáveis e indissociáveis, mas ao mesmo tempo são práticas distintas. A educação se configura numa relação entre não-antagônicos, ou seja, o professor trabalha em prol do interesse e sucesso da criança. Já no caso da política, a relação é antagônica dentro de um jogo que afirma o confronto e exclui interesses mútuos.

Desse modo, a prática educativa contém a prática política e toda prática política contém a prática educativa. Nosso desafio é pensar, dentro da perspectiva da política da educação, o fortalecimento dos não-antagônicos, ante o estabelecido em nossa sociedade capitalista. Para nós, as crianças, os professores e os profissionais envolvidos no processo educativo pertencem a categoria dos não-antagônicos.

A educação depende da política dentro de uma condição objetiva para a efetivação e definição de prioridades orçamentárias da infraestrutura dos serviços educacionais, e a política, por sua vez, depende da educação em sua condição subjetiva para a disseminação de informações, conhecimentos, propostas e planejamentos da organização das políticas públicas.

Uma prática educacional inclusiva deve contemplar a diversidade humana, sem romper com os processos históricos já sistematizados pela humanidade e em nosso caso, com os processos históricos educacionais e metodológicos, sempre reconhecendo o homem como possibilidade de apropriação de conhecimentos.

As pesquisas desenvolvidas sinalizam a importância da criança e do estudante indicados à Educação Especial como um sujeito que tenha garantido seu direito à educação desde a Educação Infantil. Assim, destacamos a necessidade de um maior aprofundamento na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, sobre os conhecimentos específicos da Educação Especial no âmbito da articulação pedagógica na sala regular, reconhecendo a criança e o estudante com sujeito de direito com acesso às diferentes possibilidades de aprendizagens.

A escola comum necessita aprender como desenvolver um trabalho pedagógico para com as crianças públicos-alvo da Educação Especial. E para que esse aprendizado ocorra, faz-se necessário refletir a respeito da implementação de políticas públicas para a Educação que fomenta as políticas de formação do professor e, conseqüentemente, reflitam na prática educativa numa perspectiva inclusiva.

Considerando, que é oportuno registrar que, no caso da Educação Especial na perspectiva inclusiva, falar de qualidade, necessariamente, exige a necessidade de ampliação da oferta, em especial para atendimento da população de 04 aos 17 anos na escola regular e há necessidade de uma maior articulação da formação de professores na perspectiva da reflexão crítica da realidade escolar, com dados, monitoramento e ações em prol da inclusão.

Ao aliar os dados de monitoramento e ampliação das políticas educacionais voltadas para a Educação Especial, no cotidiano da escola, faz-se necessário também, aliar ao debate a concepção de currículo e trabalho docente, uma vez que “ [...] são nas práticas cotidianas curriculares, que os docentes falam de sua identidade e profissionalidade, individual e coletiva” (Carvalho, 2005, p. 97).

Neste sentido, consideramos importante nos processos de formação problematizarmos com os professores/as os seus fazeres no cotidiano escolar, e fomentarmos mudanças e ressignificações nas práticas curriculares para que se tornem cada vez mais inclusivas e potencializadoras para os sujeitos em formação.

Desse modo, é importante considerar que um dos grandes desafios na implementação do PNE tem sido a formação continuada, pois com o aumento de acordo de cooperação dos sistemas de ensino com sistemas apostilados e com institutos

privados de formação as redes de ensino têm de modo aligeirado, se concentrado num currículo único e linear.

3 PROPOSIÇÃO E PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO MUNICÍPIO INVESTIGADO SOBRE O PNE E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

No município de Vitória, o banco de dados e publicações legitima a concepção da garantia do direito à educação, ou seja, o direito à educação básica, conforme os estudos e análises de Cury (2002), ou seja, “[...] com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações: mais ou menos injustas” (CURY, 2002, p. 347). As pesquisas aqui analisadas tiveram como base de investigação o referido município.

Agora, o movimento da política pública municipal educacional também avança em compreender como se dá a garantia do direito à qualidade da educação (XIMENES, 2014), a partir da relação com a valorização dos profissionais (formação, condições de trabalho, remuneração) e demais elementos para o avanço no monitoramento do acesso e permanência das crianças, adolescentes, jovens e adultos na educação municipal.

Os estudos e análise documental no município, a partir do Observatório do Custo Aluno Qualidade-Observatório do CAQVix, atualmente, sinaliza a importância de aprofundamento dos debates sobre a qualidade da educação nos territórios escolares, análises dos Projetos Políticos e Pedagógicos e estudos aprofundados sobre os PQRs (Padrão de Qualidade Referência-das Unidades Escolares.

O conceito do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) foi reafirmado na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014) e no Plano Nacional de Educação (PNE 2015). Já Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) antecedeu o CAQ e, como uma proposta de justiça federativa, se apresenta como uma possibilidade de ampliar e aprofundar a compreensão dos aspectos políticos e pedagógicos, ao serem considerados os insumos necessários a ampliar a qualidade de educação brasileira.

Cabe apresentar a diferenciação entre CAQi e CAQ na proposta do PNE, a partir dos estudos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. O CAQi traduz em valores quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade da

educação básica pública, para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino. Já o CAQ avança em relação ao padrão mínimo, considera o caráter dinâmico do conceito, o custo por aluno e a capacidade econômica do país. Assim, o CAQ se aproxima do padrão de qualidade de países desenvolvidos em termos educacionais.

Carreira e Pinto (2007) entendem que o CAQ compõe-se de quatro categorias de insumos: estrutura e funcionamento (construção e manutenção de prédios, materiais básicos de conservação, equipamentos de apoio ao ensino); condições oferecidas pelos trabalhadores (salário, plano de carreira, formação inicial e continuada); gestão democrática (participação da comunidade, funcionamento dos conselhos, escolha democrática dos dirigentes, existência e liberdade para associações de estudantes, professores e funcionários, construção conjunta de projeto pedagógico); acesso e permanência na escola (alimentação, material didático, transporte e vestuário). O documento final da CONAE 2010 propôs que o financiamento da educação tenha como mecanismo de referência, o CAQ. O PNE (2014) afirma o CAQ como proposição de implementação em curto prazo e de complementação federal para os entes que não o atingirem.

O conceito de qualidade é complexo e envolve: (1) **custeio adequado** das atividades escolares como aspecto fundamental e meio de garantir a aquisição de insumos em quantidades e variedades apropriadas para assegurar condições objetivas para a oferta de uma educação efetiva; articulado à (2) **valorização dos sujeitos** envolvidos no processo de ensino e aprendizagem nas atividades de organização e gestão da escola; (3) atenção aos **aspectos pedagógicos**; e à (4) consideração das expectativas da comunidade escolar quanto à **aquisição dos saberes** ministrados pela escola (ALVES, 2012).

Ainda envolve os aspectos: garantia de acesso; condições adequadas de permanência e aprendizagem; a promoção do desenvolvimento do ponto de vista político, humano e social; emancipação e inserção social; a não (re)produção de mecanismos de diferenciação e de exclusão social.

Em seu Inciso VII, o Art. 206, da CF de 1988 trata como um dos princípios em que o ensino deve ser ministrado, a “garantia do padrão de qualidade”. O conceito abstrato e subjetivo de qualidade, pode receber definições distintas dependendo do tempo e

contexto histórico, social, econômico, pedagógico e cultural em que se apresenta. Entretanto, considerando que a Constituição incorporou os princípios de exigibilidade jurídica, de máxima realização progressiva e de proibição do retrocesso institucional e normativo (XIMENES, 2014), a defesa pela qualidade cresce, desde então, a partir de vários aspectos, transcendendo o debate da repetência e evasão escolar.

Os documentos e legislações analisados pelo Observatório indicam que a posição em relação ao conceito de qualidade vem sofrendo alternância conforme os contextos anteriormente citados e em linhas gerais, acompanham o debate nacional. Assim, falar da **garantia de qualidade**, implica em avançar no processo e na concepção de gestão educacional, tendo como elemento norteador a participação e o protagonismo de toda a comunidade escolar; o fortalecimento relacionado a dimensão político-pedagógica do ensino, que por sua vez é um dos eixos responsáveis pela permanência e aprendizagem das crianças e estudantes nas unidades de ensino; a valorização da educação por meio da busca constante de ampliar os recursos destinados aos insumos e a valorização do magistério e profissionais da educação; os processos de avaliação institucional local e externo, também são fontes de estudo para direcionar o planejamento e a promoção de políticas educacionais voltadas para a qualidade da educação pretendida no município de Vitória.

4 ANÁLISES DE PESQUISAS NO CAMPO DO DIREITO À EDUCAÇÃO, INCLUSÃO ESCOLAR E GESTÃO

Na tese doutoral de Hernandez-Piloto (2018) mediante a metodologia de pesquisa-ação participante, com grupos focais; análise de dados bibliográfico e entrevistas; registramos o relato das professoras especializadas no qual apontavam limites na discussão do direito à educação e inclusão escolar principalmente no conceito de trabalho colaborativo e a docência do professor especializado na educação infantil; nas fragilidades na interlocução entre as especificidades da educação infantil e educação especial; na necessidade de ampliar a formação sobre direito à educação e inclusão escolar como tema de debate com toda a rede de ensino e ainda os limites do financiamento da educação principalmente para a educação especial.

No relatório de estágio pós-doutoral, Azevedo (2020) considerou a relevância destes dois movimentos para a equidade e qualidade da educação a ser oferecida aos estudantes, propôs **investigar a relação do gestor escolar enquanto o sujeito que responde pela garantia das políticas voltadas para a educação especial na**

perspectiva da inclusão escolar em um espaço de gestão democrática e compartilhada. Como metodologia a partir de um estudo exploratório, analisou a partir de suporte documental e teórico diálogos com as narrativas registradas dos/as gestores/as municipais das escolas de ensino fundamental de Vitória/ES, em que foi possível observar a trajetória acadêmica, profissional e pessoal desses sujeitos, evidenciando sua formação, experiências e práticas de gestão, com foco na educação inclusiva.

Consideramos importante que as redes de ensino fomentem política de formação continuada partindo de momentos da reflexão-ação-reflexão da práxis pedagógicas e uma boa estratégia metodológica esteja fundamentada na pesquisa-ação participante. Entendemos que esse processo busca mobilizar os saberes e os fazeres dos profissionais da educação de forma colaborativa, interlocutiva e educativa numa perspectiva inclusiva. Desse modo, ambas pesquisas realizadas na Educação Infantil e Ensino Fundamental apontam caminhos para estudos e temas que promovam a interlocução entre a formação dos professores/as; a gestão democrática; a gestão escolar; financiamento e as práticas pedagógicas inclusivas nos processos de formação continuada na rede municipal de Vitória.

Assim, o objetivo de uma política de formação seria a de empoderar os sujeitos em seus contextos de atuação, de modo que assumam a prática pedagógica como prática social e política, baseada na investigação da ação docente.

5. CONCLUSÃO

Fortalecer os pressupostos da valorização dos profissionais de Educação Especial é o investimento na formação continuada de todos os atores/as e professores/as que atuam no cotidiano da escola. Assim, cabe aos sistemas de ensino valorizar as perspectivas de formação de professores/as críticos e reflexivos, que também assumam a responsabilidade de seu desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas públicas capazes de garantir a qualidade do direito à educação.

Quanto ao avanço nas legislações e normativas de ambas as políticas (educação especial e educação infantil), é importante considerar que, com a aprovação da resolução e da política de educação especial, urge que tais legislações ocupem os processos formativos, pois apresentam a concepção do direito à educação e inclusão escolar, necessitando incorporar o debate do direito à qualidade da educação em uma

perspectiva inclusiva. Sobretudo na política de formação continuada, mesmo com o aumento no investimento e planejamento na área específica, faz-se necessário intensificar a política de formação em uma perspectiva inclusiva crítica e com profundidade, no debate curricular, para as questões voltadas ao direito à qualidade da educação, também direcionadas à concepção de inclusão escolar para todos (as) os (as) professores (as) e profissionais com atuação no lócus da escola em uma perspectiva da educação inclusiva,

Debater sobre o trabalho docente na educação especial; sobre a formação continuada das (os) professoras (es) e a formação da personalidade das (os) professoras (es) ; sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, articulados com os processos curriculares da educação especial e, ainda, considerar os insumos necessários ao direito à educação especial compõem temas acerca da concepção de direito à qualidade da educação, em total articulação com a inclusão escolar.

De certo modo, as narrativas das professoras assinalam a necessidade de avanço na concepção do direito à qualidade da educação, porém na concepção de inclusão escolar na perspectiva de uma educação inclusiva, emancipadora e libertadora, há fragilidade na compreensão crítica que, por meio de processos formativos, necessitam de aprofundamento para uma formação que potencialize a articulação entre as concepções específicas e as gerais sobre educação, entre direito à educação e inclusão escolar.

As políticas de formação demandam pautas e devem se fortalecer a compreensão de uma formação para si (como uma formação teórica que fortaleça o trabalho do professor), não uma formação em si, ainda muito presente no percurso formativo, ou seja, uma formação racional e operacional, não propiciando a compreensão crítica do direito à qualidade da educação e da inclusão escolar.

4. REFERÊNCIAS

AZEVEDO, K.V. *“Você quer me ouvir? ”: narrativas (auto)biográficas de professoras da rede municipal de Vitória/ES aposentadas por invalidez (décadas de 1980 a 2000)*. Tese(Doutorado em Educação). Orientadora: Juçara Luzia Leite. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

- Carneiro, R. U. C. (2012). Educação inclusiva na educação infantil. *Práxis educacional*. Vitória da conquista v. 8, n. 12, p. 81-95.
- Carvalho, J.M.O. (2005). Não-lugar dos professores nos entrelugares da formação continuada. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo. n. 28, p 96-107.
- Côco, V. & Ferreira, E. B. (2011). Gestão na educação infantil e trabalho docente. *Retratos da escola/esforce*. CNTE. v. 5, n. 9, p. 357-369.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>
- Cury, C. R. J. (2008a). A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, [online], v. 38, n.134, p.293-303, Recuperado de: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>
- Cury, C. R. J. (2008b). Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, Recuperado de: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 jan. 2018.
- Freitas, M.C. & Silva, A.P.F. (2005). Escolarização, pobreza e socialização na infância e juventude: uma proposta de plataforma de pesquisa interdisciplinar para a educação. In: *Eccos Revista Científica*. v. 7, n. 01, p.55-86.
- HERNANDEZ-PILOTO, S. S. S. Inclusão Escolar e Direito à Educação de Crianças Público alvo da Educação Especial na Educação Infantil: O que dizem os professores. Tese (Doutorado em Educação). Orientadora: Sonia Lopes Victor. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- Lei Federal n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>
- Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Recuperado de: <<http://pne.mec.gov.br/18->

planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

Lei Municipal n. 9.236, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o Plano Plurianual – PPA, para o período de 2018/2021. Recuperado de: <<http://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L92362017.html>>

Moura, E. S. A. (2013). Construção da ideia de plano nacional de educação no Brasil: antecedentes históricos e concepções. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 36, 2013, Goiânia. Anais da ANPED: GT 05, Goiânia. Recuperado de: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/163-trabalhos-gt05-estado-e-politica-educacional>>

Oliveira, R. P. (2006). *Estado e política educacional no Brasil: desafios do século XXI*. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Saviani, D. (2014). *Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.