

Análise das condições de trabalho na educação especial nos planos municipais de educação do interior da Bahia

Analyze of working conditions in special education in the municipal education plans of the interior of Bahia

Análisis de las condiciones de trabajo en la educación especial en los planes municipales de educación del interior de Bahia

Osni Oliveira Noberto da Silva*

Universidade do Estado da Bahia [UNEB]– Bra.

Theresinha Guimarães Miranda**

Universidade Federal da Bahia [UFBA] – Bra.

Miguel Angel Garcia Bordas***

Universidade Federal da Bahia [UFBA] – Bra.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar como as condições de trabalho dos professores da Educação Especial, são tratados nos planos municipais de educação das cidades da região do Piemonte da Diamantina. O estudo foi desenvolvido a partir da pesquisa documental e análise dos dados foi feita através da Hermenêutica objetiva. A articulação entre o Plano Nacional e os Planos Municipais é visível. Ainda que não exista a garantia de que tudo que foi colocado como meta seja de fato materializado, os Planos servem inegavelmente como importantes instrumentos de diagnósticos e planejamento de ações para a melhoria da Educação de curto a médio prazo.

Palavras-chave: Educação especial. Plano municipal de educação. Hermenêutica objetiva.

ABSTRACT

This paper aims to investigate how the working conditions of Special Education teachers are treated in the municipal education plans of the cities of the Piemonte region of Diamantina. The study was developed from documentary research and data analysis at the choice of objective Hermeneutics. A link between the National Plan and the Municipal Plans is visible. There is still no guarantee that everything put as a goal will be materialized, the Plans undeniably serve as important tools for diagnosis and planning of actions for an improvement of short-term education.

Keywords: Special education. Municipal plan of education. Objective hermeneutics.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo investigar cómo las condiciones de trabajo de los profesores de Educación Especial son tratados en los planes municipales de educación de las ciudades de la región del Piemonte de Diamantina. El estudio fue desarrollado a partir de la investigación documental y el análisis de los datos fue realizado a través de la Hermenéutica objetiva. Una articulación entre el Plan Nacional y los Planes Municipales es visible. Aún no existe una garantía de que todo lo que fue colocado como meta fuese materializado, los Planes sirven innegablemente como importantes instrumentos de diagnóstico y planificación de acciones para una mejora de la educación a mediano plazo.

Palabras-clave: Educación especial; Plan municipal de educación. Hermenéutica objetiva.

Introdução

Este artigo tem como objetivo investigar como as condições de trabalho dos professores que atuam com Educação Especial são tratados nos planos municipais de educação nos municípios da região do Piemonte da Diamantina-Bahia. Acreditamos que esse tema seja bastante relevante pois, no que diz respeito a

precarização do trabalho docente, é provável que os professores que trabalham com Educação Especial a vivenciam de forma mais intensa, muito por conta das marcas ainda presentes de descaso que a Educação Especial sofreu pelo estado em sua história. Assim, tanto os elementos referentes a estrutura da escola no que diz respeito aos recursos de ordem financeira, material, pedagógica e humana, quanto as condições de trabalho do professor, são elementos importantes que devem ser levados em conta para o trabalho do professor em sua atuação na Educação Especial (DEIMLING, 2013). No intuito de tentar sanar os históricos entraves da Educação no Brasil, o governo federal, desde os anos 60, publica o Plano Nacional de Educação (PNE), que serve como elemento norteador de ações educacionais futuras, através de diagnósticos e metas a serem cumpridas, em cooperação com estados e municípios, em um intervalo de 10 anos. (BRASIL, 2014).

O PNE vigente foi aprovado através da Lei federal nº 13.005, de 25 junho de 2014, tendo a validade de 2014 a 2024. Ele é composto de 20 metas a serem cumpridas mediante uma série de estratégias específicas, sempre articulado com os Planos Estaduais e Municipais. (BRASIL, 2014). De acordo com Vicente et al (2015), essa articulação do Plano nacional com as outras camadas do estado é de extrema importância para o desempenho satisfatório das propostas de desenvolvimento da educação:

O Plano Nacional de Educação (PNE), que exprime a política nacional da educação, com contribuições dos estados e municípios, dos profissionais da área e dos segmentos majoritários da população organizada, tende a dar reciprocidade ao trabalho de todas as instâncias públicas, evitando o desacerto entre as administrações públicas, nos campos federal, estadual, distrital e municipal (VICENTE et al, 2015, p. 225).

No Plano Nacional, a Educação Especial é tratada na Meta 4, que tem como enunciado:

[...] universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 55).

É perceptível a atenção que o tema da Educação Especial recebe no PNE. Alinhados com o Plano Nacional, os Planos Municipais de Educação (PME) foram produzidos para direcionarem as ações de desenvolvimento educacional pelos próximos 10 anos, necessitando assim "articular uma direção comum para a educação brasileira, tratando da unidade na diversidade, de forma a atender as particularidades regionais e territoriais dos entes federados" (NASCIMENTO et al, 2017, p. 123). De acordo com Lopes e Almeida (2015):

Enquanto a qualidade do ensino e da aprendizagem que vem sendo oferecida (aos incluídos) na esteira da educação especial e da educação inclusiva continuar não sendo oficialmente avaliada com vistas à implementação de políticas públicas educacionais adequadas para melhorar o aspecto especificamente qualitativo do processo de ensino e aprendizagem, aquelas ficam sob suspeita (p. 54).

Assim, com esse processo de destaque acerca da importância na educação de pessoas com deficiência no Brasil, fica mais evidente a necessidade de estudos que discutam a questão do trabalho do professor que atua na educação especial, diante dos diferentes elementos das

condições de trabalho, tais como a formação específica e continuada, o plano de carreira, a saúde do trabalhador entre outros.

Metodologia

O estudo foi organizado a partir da pesquisa documental, que de acordo com Gil (2010) utiliza materiais que ainda não passaram por análise ou que ainda podem ser re-elaborados, a depender dos objetivos da pesquisa. Os materiais podem ser correspondências, diários, relatórios de arquivos públicos, documentos oficiais como leis etc. Os documentos que passaram pela análise foram os Planos Municipais de Educação de todos os municípios que compõem atualmente a região do Piemonte da Diamantina, Bahia, são eles: Caém, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Ourolândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas e Várzea Nova, totalizando 9 Planos. A análise dos dados obtidos na pesquisa documental foi feita através da técnica da Hermenêutica objetiva, método de base qualitativa, desenvolvida dentro dos conceitos da Teoria Crítica da sociedade, de acordo com Oevermann (2004). As categorias elencadas que emergiram do estudo foram: 1) estrutura física do ambiente de trabalho, 2) plano de carreira dos professores de Educação Especial e 3) Formação continuada.

Análise dos Planos Municipais de Educação

Dos 9 Planos Municipais de Educação (PME) analisados, 1 foi publicado em 2011, 1 em 2014, 1 em 2017 e 6 foram aprovados em 2015, como pode ser observado na tabela 1.

Tabela 1: Planos municipais de Educação analisados

Município	Lei de criação	Vigência do plano
Caém	Lei nº 455 de 22/05/2014	2014 a 2024
Jacobina	Lei nº 1333 de 19/09/2015	2015 a 2025
Miguel Calmon	Lei nº 586 de 18/12/2017	2017 a 2027
Mirangaba	Lei nº 238 de 22/06/2015	2015 a 2025
Ourolândia	Lei nº 327 de 23 /07/2015	2015 a 2025
Saúde	Lei nº 376 de 25/06/2015	2015 a 2025
Serrolândia	Lei nº 568 de 25/06/2015	2015 a 2025
Umburanas	Lei nº 146 de 21/12/2011	2011 a 2021
Várzea Nova	Lei nº 486 de 19/06/2015	2015 a 2025

Fonte: autoria própria

Por se tratar de planos decenais (período de 10 anos), nenhum deles teve sua vigência encerrada antes da finalização de nossa pesquisa. Somente o PME de Umburanas foi constituído antes da validade do PNE atual e apenas o plano de Miguel Calmon foi publicado posteriormente ao PNE.

Os Planos municipais analisados apresentam um diagnóstico acerca da realidade da Educação Especial em seus respectivos municípios. Em cada um deles consta a quantidade de alunos matriculados no período em que o seu respectivo PME foi aprovado, registrados na 2 demonstram a importância do AEE para esses municípios, no sentido de garantir uma educação de qualidade aos alunos público alvo do AEE.

Tabela 2: Quantitativo de estudantes com deficiência ou necessidades especiais nas cidade do Piemonte da Diamantina de acordo com os Planos Municipais de Educação

Município	Def. Visual	Def. Mental	Def. Física	Def. Auditiva	Def. Múltiplas	Altas Hab./ Superdot.	Transt. Globais de desenv.
Caém	21	1	7	3	-	-	-
Jacobina	30	-	19	10	8	7	7
Miguel Calmon	11	-	-	5	4	-	56
Mirangaba	47	-	16	9	28	-	-
Ouroândia	3	10	5	3	3	-	11
Saúde	4	8	4	4	4	10	6
Serrolândia	108	20	3	5	2	1	52
Umburanas	1	2	-	2	12	-	-
Várzea Nova	9	34	11	5	11	1	2
Total	234	75	65	46	72	19	134

Fonte: Autoria própria

Na tabela 2 é apresentada a quantidade de alunos com deficiência e necessidades especiais no período de construção dos Planos Municipais de Educação. O quantitativo de alunos ficou assim: 234 com deficiência visual, 75 com Déficit cognitivo, 65 com deficiência física, 46 com deficiência auditiva, 72 com deficiências múltiplas, 19 com Altas Habilidades/superdotação e 134 com Transtornos Globais de Desenvolvimento, totalizando 645 alunos. A deficiência visual e a deficiência auditiva foram as únicas a possuir matrícula de alunos em todos os municípios analisados, enquanto que altas habilidades/superdotação foi a necessidade especial que menos apareceu, não havendo registro em 5 municípios analisados.

O primeiro município é Caém, o menor em população dentre os 9 analisados. No seu PME há o registro de 32 alunos com deficiência matriculados em escolas do município, sendo que a deficiência visual tem o maior quantitativo, com 21 indivíduos. Entretanto, não houve matrículas de alunos com deficiência múltipla, altas habilidades/superdotação e transtornos globais de desenvolvimento. O PME também informa que, não época em que foi publicado, Caém não possuía salas de recursos multifuncionais e nem AEE.

Apesar de ser o maior município em população e considerada a "cidade mãe da região" (por ter sido a geradora de diversos municípios circunvizinhos) Jacobina é apenas o 4º no que diz respeito ao número de alunos com deficiência matriculados, que foram registrados no PME, com 76 alunos. Desse total, a deficiência visual, com 30 alunos representa o grupo com maior número de indivíduos, além de possuir o maior número de alunos com deficiência física e deficiência auditiva da região, com 19 e 10 alunos respectivamente. Nota-se também que não há registro de matrícula de aluno com déficit cognitivo (deficiência mental¹).

¹ O termo deficiência mental já não é mais utilizado, sendo substituído pelo termo déficit cognitivo. Entretanto, como esse termo consta nos Planos municipais de educação optamos por mantê-lo, não sem antes apresentar esse esclarecimento.

Segundo município mais populoso do Piemonte da Diamantina, Miguel Calmon registrou em seu PME a quantidade de 76 alunos com deficiência, o 3º mais numeroso da região, empatado com Jacobina. Desse total, 56 casos são apenas referentes aos Transtornos Globais de Desenvolvimento, a maior quantidade, dentre os municípios estudados. Segundo seu plano, o município recentemente deu início, em caráter experimental, a inserção de instrutores de LIBRAS em uma turma de ensino fundamental.

Mirangaba é o 3º município em população e 2º em número de alunos com deficiência registrados no PME, com 100 alunos. A deficiência visual é aquela com maior número de indivíduos, com 47. Entretanto destaca-se as 28 matrículas de alunos com deficiência múltipla, o maior valor dessa deficiência, dentre todos os municípios analisados.

O município de Ouroilândia é o 5º em população e o 8º em número de alunos com deficiência matriculados, com 35 no total. Destes, os transtornos globais de desenvolvimento são os mais frequentes, com 11 indivíduos matriculados, seguido de perto pelos alunos com deficiência mental (déficit cognitivo) com 10 registros. Segundo seu PME, o município vem desde 2013 realizando encontros com os professores das salas de recursos multifuncionais, mediados por um fonoaudiólogo e um psicólogo, a fim de ajudar os professores que atuam com alunos com deficiência (OUROLÂNDIA, 2015).

O município de Saúde é o 8º em população e o 6º em número de alunos com deficiência matriculados com 40 no total. Possui também o maior número de alunos com altas habilidades/superdotação matriculados, dentre todos os municípios analisados, com 10 indivíduos.

Serrolândia é 6º município em população na região do Piemonte da Diamantina. Entretanto, os números de alunos com deficiência impressionam. Em seu PME está registrado a matrícula de 191 alunos, o maior valor dentre todos os 9 municípios e quase o dobro de Mirangaba, o segundo com maior número de alunos com deficiência e/ou NEE. Desse valor, 108 são de alunos com deficiência visual, valores maiores que o número total de alunos com deficiência de todos os outros municípios.

Ao contrário do município anterior, Umburanas tem o menor número de alunos com deficiência matriculados com 17, sendo que 12 são indivíduos com deficiências múltiplas. Várzea Nova é o 7º município em população e o 5º em número de alunos matriculados, com 73 pessoas, tendo a deficiência mental (déficit cognitivo) a maior quantidade, com 34 indivíduos. Apesar desses valores terem sido coletados em épocas diferentes, é notável que sofrem a mesma tendência nacional de aumento gradativo nas matrículas de alunos com deficiências nas escolas regulares, o que demonstra claramente a importância regional das salas de recursos multifuncionais e de professores que atuam com Atendimento Educacional Especializado.

Na maioria dos Planos Municipais de Educação analisados, a Educação Especial está concentrada na Meta 4, seguindo a mesma disposição do Plano Nacional de Educação que elege essa Meta especificamente para tratar sobre as demandas das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; do atendimento educacional especializado; das salas de recursos multifuncionais e da educação inclusiva (BRASIL, 2014). Apenas nos planos de Várzea Nova e Mirangaba que essa organização não é seguida. Foi possível observar que todos os PME tratam sobre o Atendimento Educacional Especializado. Em muitos deles elementos relacionados com as condições de trabalho dos docentes de AEE são lembrados, como podemos analisar a seguir.

Todos os 9 PME trazem a meta de criar ou ampliar o número de salas de recursos multifuncionais em seus respectivos municípios, de forma a garantir uma estrutura física adequada, tanto pros alunos quanto para uma melhor prática pedagógica dos professores. Isso representa um

importante avanço, entretanto Luna (2015) explica que a implantação de SRM precisa estar intimamente ligada a uma política de acompanhamento de funcionamento das salas, evitando sobrecarga de trabalho dos docentes, falta de materiais entre outros; além da formação dos professores, para garantir que esses aparatos sejam usados da melhor forma possível em prol da educação dos alunos.

3 Planos vão além e apresentam como meta a criação de Centros ou Núcleos para atuação com pessoas com deficiência. Em Miguel Calmon o intuito é "a criação do Centro de Apoio Pedagógico Especializado (...) para apoiar o trabalho dos professores da educação básica" (MIGUEL CALMON, 2017, p. 79). Em Mirangaba a proposta é a criação de um "núcleo estratégico com profissionais especializados, para apoio pedagógico e desenvolvimento da aprendizagem" (MIRANGABA, 2015, p. 112). E em Ourolândia a ideia é implantar "Centros Pedagógicos Especializados e Multidisciplinares (...) para o atendimento e promoção do melhor desenvolvimento dos alunos com deficiências, matriculados na rede regular de ensino (OUROLÂNDIA, 2015, p. 125).

Cada um deles tem um nome próprio, mas possuem objetivos equivalentes. Nesse caso, a criação de Centro ou Núcleo é algo importante para um município se nele congregar os esforços multidisciplinares de discussão, produção, formação e auxílio na atuação dos professores, tanto da escola regular quanto do AEE. Para Souza e Cia (2012) a interação entre os profissionais que atuam nos centros com os professores de AEE e com os professores das classes regulares pode ser um importante elemento que ajuda na educação e no desenvolvimento dos alunos, "sendo que quando há um trabalho conjunto entre tais profissionais a criança se sente mais segura com relação a si e a sua aprendizagem" (p. 10).

Entretanto, Marques e Vasques (2012) alertam para que a concepção de Centro não acabe jogando contra a inclusão de alunos com deficiência na escola, pois em seus estudos os autores, ao analisarem o processo de transformação de uma escola especial em um centro de atendimento educacional especializado em um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS, descobriram que "os alunos oriundos da Escola Especial foram encaminhados às escolas da Rede. Entretanto, nem todos foram matriculados na escola comum" (MARQUES; VASQUES, 2012, P. 419). Desse modo a ideia de um Centro ou Núcleo não pode na prática reproduzir a mesma lógica de segregação que ocorria entre as escolas regulares e as escolas especiais. E os autores ainda complementam:

Centrado na Escola Especial e sem incluir as escolas comuns, observamos a permanência de um olhar fragmentado, restrito aos "espaços especializados". Sabemos das dificuldades de gestar e implementar as diretrizes inclusivas. Conhecemos os documentos e suas recomendações: a importância da formação inicial e continuada de professores, da acessibilidade aos espaços e aos currículos. Como construir e efetivar tais situações na concretude das escolas? Considerando as pesquisas e as teorias que se debruçam sobre o tema, um primeiro passo parece ser interrogar a forma como sistema educacional se organiza. Posteriormente, é importante desestabilizar algumas certezas, propor o diálogo e ser firme em relação ao direito à educação (MARQUES; VASQUES, 2012, p. 420-421).

Nos planos de Umburanas e Várzea Nova existem metas que dizem respeito a organização dos Planos de carreira na área de Educação Especial. No primeiro traz a meta 3 "inserir no Plano de Carreira, no primeiro semestre de vigência deste Plano, o cargo de Coordenador Geral da Educação Especial no município" (UMBURANAS, 2011, p. 99). No segundo há na meta 4.12 "criar as categorias profissionais de cuidador, assistente de sala e de professor de Atendimento Educacional Especializado – AEE" (VÁRZEA NOVA, 2015, p. 61), e na meta 4.15 "garantir

incentivo para os professores das salas regulares/comum que tenham alunos com NEEs, conforme critérios a serem estabelecidos no Plano de Carreira” (VÁRZEA NOVA, 2015, p. 61). Apesar de avanços, infelizmente metas que tratam sobre a carreira docente em educação especial ocorrem em apenas 2 planos, sendo que especificamente em apenas 1 deles a menção ao professor de AEE.

Na já farta literatura jurídica (Constituição de 88, LDB, PNE, PEE) há explicitamente a garantia legal sobre a contratação de professores através de concurso. Assim é no mínimo preocupante que apenas um plano preveja a criação do cargo de professor de AEE, pois sem essa criação oficial, não há possibilidade de se realizar um concurso para o tal cargo. A meta 4.7 por exemplo, do plano de Serrolândia, visa “[...] contemplar o acompanhamento de monitores aos alunos com dificuldades específicas [...] subsidiando-o de maneira adequada a suas demandas”. (SERROLÂNDIA, 2015, p. 105). Entretanto não há maiores descrições acerca de como a contratação desses monitores irá ocorrer.

Em apenas 2 planos existem meta de criação de concurso público. Em Caém na meta 4.7, trata sobre “Assegurar através de concurso público, profissional especializado para atuar nas salas de recursos multifuncionais”. (CAÉM, 2015, p. 103). E em Jacobina a meta 4.6, fala em “Promover concurso público para Intérprete de libras e cuidador nas salas regulares para atender a demanda específica de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação todos os segmentos da educação básica” (JACOBINA, 2015, p. 144).

Para garantir uma atuação docente mais segura, 8 planos municipais apresentam como metas promover a formação continuada dos professores que atuam com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Sobre os tipos de formação que serão oferecidas temos 4 planos (MIRANGABA, 2015; SERROLÂNDIA, 2015; UMBURANAS, 2011; VÁRZEA NOVA, 2015) que tem como foco de formação a utilização das Salas de recursos multifuncionais, sendo Umburanas também prevendo a formação em LIBRAS. Caém tem como foco a formação dos professores para atuar com o AEE. Jacobina com formação em AEE e em Tecnologias assistivas. Saúde com formação em Braille e LIBRAS e Miguel Calmon apenas com a formação em LIBRAS.

Apesar de não serem formações conflitantes entre si, nota-se que não há uma padronização acerca de como os Planos descrevem a melhor formação que os professores que atuam com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais devam ter, variando muito possivelmente pela especificidade de cada município e pela necessidade imediata que foi apresentada ao coletivo que redigiu os planos. Curiosamente apenas no plano de Jacobina é sugerido um tipo de formação a nível de pós-graduação Lato Sensu (Especialização) e apenas em Várzea Nova há menção em “garantir a oferta de formação em serviço para os professores da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio que possuem alunos público alvo da educação especial nas salas de ensino regular” (VARZEA NOVA, 2015. p. 61).

Ainda que um tema pouco discutido, estudos como o de Flores (2015) trazem a importância de um trabalho diferenciado com o aluno com deficiência, desde a educação infantil, principalmente no que se refere ao ensino de leitura e escrita para alunos no AEE, haja vista que foi constatado que um número considerável de alunos não sabem ler nem escrever, ainda que também estejam frequentando as salas regulares. Mesmo assim a autora descobriu em seu estudo que esses mesmos alunos eram aprovados automaticamente para a série seguinte, muitas vezes sob o argumento perverso de que são alunos com deficiência e por isso não conseguiriam ser alfabetizados (FLORES, 2015).

Essa aprovação automática, além de ser extremamente perversa com o aluno, prejudica toda uma linha sucessiva de trabalho, jogando sempre para o professor seguinte, não só a tarefa de

ajudar o aluno a aprender sobre suas matérias da série em que ele está no momento, como também minimizar as falhas educativas das séries anteriores.

Considerações finais

Esses achados nos Planos Municipais de Educação dos municípios do Piemonte contradizem os estudos de Mororó e Couto (2015), pelo menos no que diz respeito a Educação Especial, quando os autores alertam para o fato de que ainda pesa a preocupação em garantir pelo menos a formação dos professores em cursos de Licenciatura das diversas matérias curriculares. Entretanto, não está sendo levado em consideração nas Metas e estratégias o cuidado em garantir aos docentes uma formação que atenda a especificidade das diversas modalidades:

Entretanto, somente no Ensino Médio a formação aparece como meta a ser alcançada, estabelecendo o prazo de cinco anos para que todos os docentes sejam portadores de "diploma de ensino superior", apesar de o texto da meta não explicitar se essa formação deve acontecer em cursos de licenciaturas plenas. Nas modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação a distância e tecnologia, Educação profissional e tecnológica, Educação Especial, Educação Indígena e Educação no Campo) a questão da formação de professores se destaca como sendo uma carência para todas as modalidades, que deveria ser diferenciada para dar conta das suas especificidades. (MORORÓ; COUTO, 2015, p. 31).

Assim, tendo como objetivo investigar como as condições de trabalho dos professores que atuam com Educação Especial são tratados nos planos municipais de educação nos municípios da região do Piemonte da Diamantina foi possível perceber avanços no que diz respeito a importância que a Educação Especial tem nos documentos analisados.

Foi possível observar nos planos que existe uma baixa cooperação entre os municípios do Piemonte da Diamantina, pois nada nos documentos dá a entender que se trata da mesma região, ainda que comunguem de problemas similares. Contudo eles apresentam os elementos já esperados, no que diz respeito ao diagnóstico da situação da educação especial em seu respectivo município e uma relativa autonomia na criação de metas e estratégias para a melhoria da educação de seus respectivos municípios

A articulação entre o Plano Nacional e os Planos Municipais é visível. Ainda que não exista a garantia de que tudo que foi colocado como meta seja de fato materializado, os Planos servem inegavelmente como importantes instrumentos de diagnósticos e planejamento de ações para a melhoria da Educação de curto a médio prazo.

Referências

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. *Portaria Ministerial nº 1793 SEESP/MEC, de 27 de dezembro de 1994*. Diário Oficial da União de 28/12/1994.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

CAÉM. *Lei nº 455 de 22/05/2014*. Institui o Plano Municipal de Educação e dá outras providências.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. *Educação Unisinos*. 17(3):238-249, setembro/dezembro 2013.

FLORES, M. M. L. Leitura e escrita para crianças com deficiência intelectual. *Anais do XII Congresso Nacional de Educação*. Curitiba. 2015, p. 38615 – 38627.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. *Cidades*. em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/home-cidades>. Acessado em 25 de janeiro de 2018

JACOBINA. *Lei nº 1333 de 19/09/2015*. Plano Municipal de Educação Jacobina - Bahia 2015-2025.

LOPES, S.A.; ALMEIDA, J.S. Estado brasileiro e políticas públicas voltadas para educação especial e educação inclusiva. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, vol.1, n.1, jan.-abr. 2015, p.46-56

LUNA, C. F. *Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): uma política pública em ação no Sudoeste Baiano*. 2015. 223 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador.

MARQUES, A.; VASQUES, C. K. Da escola especial ao centro de atendimento educacional especializado: olhares em movimento. *Poiésis*. Unisul, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 411 - 422, 2012.

CALMON, M. *Lei nº 586 de 18/12/17*. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município Miguel Calmon – Bahia, em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

MIRANGABA. *Lei nº 238 de 22/06/2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Mirangaba, em consonância com a Lei nº. 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

MORORÓ, L. P.; COUTO, M.E.S. As condições de formação do professor-discente do PARFOR na Bahia. *Horizontes*, v. 33, n. 1, p. 29-38, jan./jun.2015

NASCIMENTO, G. da C.; GROSSI JUNIOR, G.; PEREIRA, J. M. Planos municipais de educação - perfil dos municípios que não possuíam plano municipal de educação no segundo ano de vigência da lei n. 13.005/14. *Revista Exitus, Santarém/PA*, Vol. 7, Nº 1, p. 108-130, Jan/Abr 2017.

OEVERMANN, U. Adorno als empirischer Sozialforscher im Blickwinkel der heutigen Methodenlage. In: GRUSCHKA, A. U. OEVERMANN (Hrsg.), *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie*, Wetzlar: Buchse der Pandora 2004, 189-234.

OUROLÂNDIA. *Lei nº 327 de 23/07/2015*. Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal decenal de Educação, para o decênio 2015-2025, na forma a seguir especificada, e adota outras providências.

SAÚDE. *Lei nº 376 de 25/06/2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Saúde BA, em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

SERROLÂNDIA. *Lei nº 568 de 25/06/2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME do Município de Serrolândia, em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

UMBURANAS. *Lei nº 146 de 21/12/2011*. Plano Municipal de Educação de Umburanas: traçando diretrizes, objetivos e metas para a melhoria na qualidade da educação Umburanense, com projeção para um período de dez anos.

VÁRZEA NOVA. *Lei nº 486 de 19/06/2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME, em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

VICENTE, Vinicius Renan Rigolin de; RAMOS, Carlos Vinicius; MOREIRA, Jani Alves da Silva. O financiamento da Educação Básica no Brasil: em discussão a vinculação de recursos. *Revista tempos e espaços em Educação*, Volume 8, Número 16 - maio/agosto 2015

*Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de estudos, pesquisa e extensão em Educação Especial e Educação Física adaptada (GEPEFA) e integrante do Grupo de estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE). E-mail: osni_edfisica@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado pela Umeå University, Suécia. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante do Grupo de estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE). E-mail: tmiranda@ufba.br

***Doutor em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid, com pós-doutorado pela Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante do Grupo de estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE). E-mail: magbordas@gmail.com

Recebido em 10/04/2018

Aprovado em 10/05/2018