



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

SAMUEL VINENTE

**POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO SERVIÇO DE
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM MANAUS**

**SÃO CARLOS
2017**

SAMUEL VINENTE

**POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO SERVIÇO DE
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM MANAUS**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos por ocasião do exame de defesa, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Duarte Galvani

SÃO CARLOS

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Samuel Vinente da Silva Junior, realizada em 07/02/2017:

Prof. Dra. Marcia Duarte Galvani
UFSCar

Prof. Dra. Katia Regina Moreno Caiado
UFSCar

Prof. Dra. Adriana Lia Frizman de Laplane
UNICAMP

Prof. Dra. Rosângela Gavioli Prieto
USP

Dedico à Bianca Vinente – In Memoriam

Sinto saudades de quem não me despedi direito,

Das coisas que deixei passar,

De quem não tive mas quis muito ter.

(Clarice Lispector)

AGRADECIMENTOS

À Deus.

À Prof^a. Dr^a. Márcia Duarte, por aceitar trilhar comigo esse desafio. Pelos diversos momentos oportunizados para meu desenvolvimento e amadurecimento profissional, bem como o incentivo e o companheirismo sempre presentes. O mestrado me trouxe bem mais que uma orientadora.

Aos meus pais Samuel e Do Carmo, ao Davi, ao Rafael, à Hayla e a toda a família Vinente pelo apoio, e por tudo o que me ensinaram ao longo da vida.

À Fernanda Cursino por compreender minhas ausências e por me proporcionar felizes e inspiradores momentos para a escrita desse texto.

À Prof^a. Esp^a. Stela Cyrino, à Prof^a. Dr^a. Joésia Pacheco e ao Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (Cetam) por terem compreendido minha ausência e darem o apoio necessário para a conclusão deste estudo.

Aos colegas de trabalho (Ana Lucena, Márcia Fernanda, Josiany Dantas, Salatiel Rocha, Ariana Grijó, Leonor Abreu, Cleide Porto e Márcia Torres) por todo o incentivo.

À Ketlen Júlia e à Ketlis Lima, pela amizade, parceria e por todo o apoio que prestaram desde o momento de seleção até a conclusão desse trabalho. Sem vocês o caminho seria mais difícil.

À Eterna Dona Socorro (*In Memoriam*), que esteve sempre presente nos bons e maus momentos. Sem seu incentivo, seria mais difícil ter chegado aqui.

À Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pela infraestrutura e suporte tão necessários para a execução dessa pesquisa.

Aos queridos docentes, os quais tive a oportunidade de conhecer e conviver durante minha passagem por São Carlos: Maria Amélia, Fátima Denari, Adriana Gonçalves, Lídia Postalli, Rosimeire Orlando, Piedade Resende, Enicéia Mendes, Maria Cecília e Sandra Riscal.

Aos técnicos administrativos (em especial Eliane Rodrigues), bolsistas e coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), pelos inúmeros e bons momentos de aprendizagem vivenciados ao longo do curso.

Às colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD) pela *acolhida* e ricos momentos de aprendizagem, em especial à Prof^{ra}. Dr^a. Juliane Campos.

Ao companheirismo da turma do Mestrado (2015) do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Com vocês minha estada em São Carlos foi tão agradável. Natália Felício e Tatiane Lessa, obrigado por tudo!

Aos professores e representantes da Gerência de Educação Especial (GEE) e da Secretaria Municipal de Educação (Semed) da cidade de Manaus que aceitaram participar do estudo.

À equipe da Divisão de Informação e Estatística por ter disponibilizado os dados relacionados às matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial em Manaus.

Ao Liniker Almeida pela contribuição na divulgação desse estudo e pela assessoria no Abstract.

Aos grandes mestres e colegas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) que contribuírem imensamente para a minha formação acadêmica.

Aos Grupos de Pesquisa dos quais participei desde a Iniciação Científica (IC) – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD) e Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas e Educação (GPPE). Agradecimento em especial às professoras Dr^a. Maria Almerinda de Souza Matos e Dr^a Sônia Selene Baçal de Oliveira, por contribuírem para a minha inserção na pesquisa desde a graduação.

À Prof^{ra}. Dr^a. Kátia Caiado (UFSCar) e à Prof^{ra}. Dr^a. Rosângela Prieto (USP) pelas contribuições direcionadas ao trabalho desde o Exame de Qualificação. Agradeço também a colaboração da Prof^{ra}. Dr^a. Adriana Laplane (UNICAMP) e suas inúmeras contribuições durante o Exame de Defesa desse texto.

Ao apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (Fapeam) que possibilitaram a realização desse estudo.

Aos que contribuíram direta e indiretamente para que eu pudesse finalizar esse trecho da caminhada com êxito.

Muito Obrigado!

*Se, na verdade, não estou no mundo para
simplesmente a ele me adaptar, mas para
transformá-lo;
Se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou
projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que
tenha para não apenas falar de minha utopia, mas
participar de práticas com ela coerentes.
(FREIRE, 2000, p. 33)*

VINENTE, Samuel. **Política e organização pedagógica do serviço de atendimento educacional especializado em Manaus**. 2017, 176f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017.

RESUMO

A legislação educacional brasileira avançou no sentido de oferecer o acesso à educação aos grupos que outrora foram excluídos dos espaços escolares. Ao mesmo tempo, a escola contemporânea ainda se estrutura para atender aos estudantes com deficiência nos sistemas de ensino. Dessa forma, o presente estudo objetivou analisar a política municipal de Educação Especial e os serviços ofertados aos estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE) no município de Manaus. Este estudo possui um delineamento descritivo-analítico, de abordagem qualitativa, do qual participaram quatro professores da rede pública municipal de ensino e um representante da Gerência de Educação Especial. Os dados foram coletados por meio de roteiros semiestruturados de entrevista e de um Protocolo para Análise Documental de Políticas Públicas em Educação Especial. Foram consultados dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Secretaria Municipal de Educação (Semed). Os dados coletados nas entrevistas foram analisados por meio de elaboração de categorias, contando com apreciação de três juízes para a garantia da fidedignidade da análise realizada. No processo de categorização dos dados oriundos da análise documental foram elencados aspectos sobre o que é prescrito nos documentos oficiais e o que se legitima no cotidiano escolar. Como resultados, observou-se nos últimos anos um crescimento do quantitativo de estudantes PAEE na rede pública municipal de ensino. Verificou-se que o encaminhamento desses estudantes às salas de recursos multifuncionais e classes especiais é realizado pela Gerência de Educação Especial, por meio de avaliação de uma equipe multidisciplinar do Complexo Municipal de Educação Especial. Os participantes sinalizaram que há uma proposta de inserção de metas e estratégias para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos projetos político-pedagógicos e que realizam adaptações curriculares. Os resultados apontam uma reestruturação da política de Educação Especial no sentido de apresentação de diretrizes para a matrícula desses estudantes, para a proposição de serviços especializados, bem como metas e estratégias por meio do Plano Municipal de Educação. Entretanto, a questão da formação dos professores que atuam com esses escolares, a adequação dos espaços para o AEE e a estruturação de condições dignas para o trabalho pedagógico apresentam-se como desafios a serem superados para a efetivação da proposta de inclusão escolar. Verificou-se uma proposição de formação continuada e implantação de salas de recursos multifuncionais para a expansão da oferta do AEE. Assim sendo, os dados sinalizaram a importância da participação da família, dos professores, gestores e demais profissionais da escola para a efetivação do processo de inclusão escolar. Espera-se que com esse estudo possamos propor redimensionamento e avaliação das políticas educacionais para a promoção de respostas às necessidades dos estudantes PAEE matriculados na rede pública municipal de ensino.

Palavras-Chave: Educação Especial. Política Educacional. Público Alvo da Educação Especial.

VINENTE, Samuel. **Pedagogical policy and organization of the service of specialized educational attendance in Manaus**. 2017. 176 p.p. Master's dissertation. Education and Human Sciences Center, Programme of Post-Graduation in Special Education. Federal University of São Carlos, 2017.

ABSTRACT

Brazilian educational legislation has advanced in the sense of offering access to education to groups that were once excluded from school spaces. At the same time, the contemporary school is still structured to serve students with disabilities in education systems. Thus, the present study aimed to analyze the municipal policy of Special Education and the offered services to students that are Target Audience of Special Education (TASE) in the municipality of Manaus. This study has a descriptive-analytical delineation, of a qualitative approach, in which four teachers from the municipal public education system and a representative of the Special Education Management participated. The data were collected through semi-structured interview scripts and a Protocol for Documentary Analysis of Public Policies in Special Education. It was consulted data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira (Inep) and the Municipal Secretariat of Education (Semed). The collected data in the interviews were analyzed by means of elaboration of categories, counting on the appreciation of three judges to guarantee the reliability of the analysis performed. In the process of categorization of the deriving data from the documentary analysis, aspects were listed on what is prescribed in official documents and what is legitimized in school routine. As results, it has been observed in recent years a boost in the number of TASE students in the municipal school network. It was verified that the referral of these students to multifunctional resource rooms and special classes is carried out by the Special Education Management, through the evaluation of a multidisciplinary staff of the Municipal Complex of Special Education. Participants indicated that there is a proposal for insertion of goals and strategies for the Specialized Educational Assistance (SEA) in political-pedagogical projects and that make curricular adaptations. The results point to a restructuring of the Special Education policy in the sense of presenting guidelines for the enrollment of these students, for the proposal of specialized services, as well as goals and strategies through the Municipal Education Plan. However, the question of the training of teachers who work with these students, the adequacy of spaces for SEA and the structuring of decent conditions for pedagogical work are presented as challenges to be overcome for the effectiveness of the proposal for school inclusion. It was verified a proposition for continuous training and implementation of multifunctional resource rooms for the expansion of SEA's offer. Thus, the data showed the importance of the participation of the family, teachers, managers and other professionals of the school to the effectiveness of the school inclusion process. It is expected that, with this study, we can propose a re-dimensioning and evaluation of educational policies to promote the answers to the needs of the TASE students enrolled in the municipal public education network.

Keywords: Special Education. Educational Policy. Pedagogical Organization. Target Audience of Education.

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Panorama do crescimento populacional da capital amazonense entre 1991 e 2010 | 66 |
| Gráfico 2 - Quantitativo de matrícula de estudantes na modalidade de Educação Especial (1991-2001)..... | 102 |
| Gráfico 3 - Quantitativo de matrícula de estudantes PAEE na Educação Infantil (2007-2014)..... | 102 |
| Gráfico 4 - Quantitativo de matrícula de estudantes PAEE no Ensino Fundamental (2007-2014)..... | 103 |
| Figura 1 - Localização das escolas participantes do estudo..... | 67 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - Caracterização dos participantes do estudo piloto..... | 75 |
| Tabela 2 - Caracterização dos municípios paulistas participantes do estudo piloto..... | 77 |
| Tabela 3 – Caracterização dos estudantes atendidos nas classes especiais entre 2014 e 2017..... | 96 |
| Tabela 4 - Matrícula de estudantes na Semed entre os anos de 1989 e 1992..... | 100 |
| Tabela 5 - Matrícula de estudantes na Semed entre os anos de 1993 e 2001..... | 102 |
| Tabela 6 - Caracterização dos estudantes PAEE matriculados no ensino regular em 2017..... | 105 |
| Tabela 7 - Matrícula de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento em Manaus (2014 – 2017)..... | 105 |
| Tabela 8 - Matrícula de estudantes com deficiência em Manaus (2014 – 2017)..... | 106 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Trabalhos sobre a temática de AEE desenvolvidos no Amazonas..... | 42 |
| Quadro 2 – Documentos basilares da política brasileira de inclusão escolar..... | 47 |
| Quadro 3 - Dados gerais dos participantes do estudo..... | 70 |
| Quadro 4 - Documentos analisados durante o procedimento de coleta dos dados..... | 73 |
| Quadro 5 - Estrutura geral organizacional da Semed..... | 86 |
| Quadro 6 - Quantitativo de classes especiais, salas de recursos, e salas de recursos multifuncionais por DDZ..... | 94 |
| Quadro 7 - Panorama da formação dos professores de AEE participantes do estudo..... | 111 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- Adefa** - Associação dos Deficientes Físicos do Amazonas
- Ademe** - Associação Amazonense de Integração de Pais de Deficientes Mentais
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- Ama/AM** - Associação de Amigos do Autista no Amazonas
- Apae** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- APMC** – Associação de Pais, Mestres e Comunitários da Escola
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
- BIRD** - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
- CAAE** - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- CAPe** – Centro Acadêmico de Pedagogia
- CEB** – Câmara da Educação Básica
- Cetam** – Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
- CF** – Constituição Federal
- CMEE** – Complexo Municipal de Educação André Vidal de Araújo
- CMM** – Câmara Municipal de Manaus
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNS** – Conselho Nacional de Saúde
- Condep** – Conselho Departamental da Faculdade de Educação
- DDZ** – Divisão Distrital Zonal
- DPEE** – Diretoria de Políticas de Educação Especial
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- Fapeam** – Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas
- FMI** - Fundo Monetário Internacional
- Fundeb** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GEE** – Gerência de Educação Especial
- GPPE** – Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas e Educação
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- Ibict** – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.
- IC** – Iniciação Científica
- IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano

Ifam – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Imepe - Instituto Municipal de Estudos e Pesquisas em Educação

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OEA - Organização dos Estados Americanos

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC - Organização Internacional do Comércio

ONU - Organização das Nações Unidas

OTAN - Organização do Tratado do Atlântico Norte

PEE – Plano Estadual de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Sadem – Serviço de Avaliação Diagnóstica da Educação Especial do Município

Sapne - Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais

Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Seduc - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas

Semed – Secretaria Municipal de Educação

Seped - Secretaria de Estado dos Direitos das Pessoas com Deficiência

Sinepe/AM - Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado do Estado do Amazonas

Sinteam – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas

SME – Sistema Municipal de Ensino

SR – Salas de Recursos

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children
(Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Desvantagens na Comunicação)

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

Ufam – Universidade Federal do Amazonas

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Umes – União Municipal dos Estudantes Secundaristas de Manaus

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 16 |
| INTRODUÇÃO | 21 |
| 1 POLÍTICA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO..... | 31 |
| 1.1 Breve contextualização histórica da Educação Especial no Brasil..... | 31 |
| 1.2 Aspectos sobre a produção científica em Educação Especial | 34 |
| 1.3 Estudos sobre atendimento educacional especializado nos municípios brasileiros..... | 35 |
| 1.4 Estudos sobre atendimento educacional especializado desenvolvidos no Amazonas..... | 39 |
| 2 MARCOS LEGAIS DA POLÍTICA BRASILEIRA DE INCLUSÃO ESCOLAR ENTRE 1990 e 2015..... | 45 |
| 2.1 O conceito de Educação Especial..... | 48 |
| 2.2 O público-alvo da Educação Especial..... | 50 |
| 2.3 A relação público-privado na Educação Especial..... | 52 |
| 2.4 O local de oferta dos serviços de Educação Especial..... | 54 |
| 2.5 Diretrizes dos documentos internacionais..... | 58 |
| 3 MÉTODO..... | 62 |
| 3.1 Delineamento..... | 62 |
| 3.2 Aspectos Éticos..... | 63 |
| 3.3 Local..... | 64 |
| 3.4 Participantes..... | 69 |
| 3.5 Instrumentos..... | 71 |
| 3.5.1 Roteiro semiestruturado de entrevista para professores de AEE..... | 71 |
| 3.5.2 Roteiro semiestruturado de entrevista para representante da Gerência de Educação Especial..... | 72 |
| 3.5.3 Protocolo para Análise Documental de Políticas Públicas em Educação Especial..... | 72 |
| 3.6 Procedimentos de Coleta dos Dados..... | 72 |
| 3.6.1 Análise documental..... | 72 |
| 3.6.2 Teste piloto do roteiro semiestruturado de entrevista..... | 75 |
| 3.6.3 Entrevista com professores de AEE e representante da Gerência de Educação Especial..... | 77 |
| 3.7 Procedimentos de Análise dos Dados..... | 78 |
| 4 POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MANAUS..... | 80 |
| 4.1 A história da Educação Especial em Manaus..... | 80 |
| 4.1.1 Estruturação da Secretaria Municipal de Educação..... | 80 |
| 4.1.2 A Gerência e o Complexo Municipal de Educação Especial..... | 86 |
| 4.1.3 A criação da Secretaria de Estado dos Direitos das Pessoas com Deficiência..... | 89 |
| 4.2 Os marcos político-legais da Educação Especial em Manaus..... | 90 |

| | |
|--|------------|
| 4.2.1 A definição de Educação Especial..... | 90 |
| 4.2.2 Os serviços de Educação Especial..... | 91 |
| 4.2.2.1 Oficinas pedagógicas..... | 91 |
| 4.2.2.2 Estimulação essencial..... | 91 |
| 4.2.2.3 Ensino com professor itinerante..... | 92 |
| 4.2.3 O alunado da Educação Especial..... | 92 |
| 4.2.4 Locais de oferta dos serviços de Educação Especial..... | 92 |
| 4.2.4.1 Escola Especial..... | 93 |
| 4.2.4.2 Classes especiais..... | 94 |
| 4.2.4.3 Salas de recursos multifuncionais..... | 96 |
| 4.2.4.4 Salas de recursos..... | 96 |
| 4.2.5 Plano Municipal de Educação..... | 97 |
| 4.3 Matrícula de estudantes PAEE em Manaus..... | 100 |
| 4.3.1 Indicadores educacionais..... | 100 |
| 4.3.2 O público-alvo da Educação Especial em Manaus..... | 104 |
| 4.3.3 Encaminhamento dos estudantes PAEE às salas de recursos multifuncionais e classes especiais..... | 108 |
| 5 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM MANAUS..... | 111 |
| 5.1 Aspectos da formação docente..... | 111 |
| 5.2 O Projeto Político-Pedagógico e o atendimento educacional especializado..... | 116 |
| 5.3 O plano de atendimento educacional especializado..... | 120 |
| 5.4 O currículo escolar..... | 123 |
| 5.5 A avaliação da aprendizagem..... | 126 |
| 5.6 Recursos pedagógicos, Métodos e Técnicas..... | 127 |
| 5.7 Articulação do atendimento educacional especializado com o ensino regular..... | 130 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 133 |
| REFERÊNCIAS..... | 138 |
| ANEXOS..... | 152 |
| APÊNDICES..... | 166 |

APRESENTAÇÃO

O contato com a temática da política de Educação Especial é inserido na formação inicial do pesquisador ainda no primeiro ano da graduação em Pedagogia, mediante o ingresso em um projeto de Iniciação Científica (IC) no âmbito da Universidade Federal do Amazonas (Ufam).

O curso de Pedagogia, o qual o pesquisador estava inserido, apresentava uma série de temas multifacetados que poderiam desdobrar preocupações para a formulação de inúmeros questionamentos. Assim sendo, a contradição que permeia a política educacional tornou-se temática atraente e possibilitaria posteriormente a consolidação de uma trajetória em pesquisa na área de Políticas Públicas e Educação Especial.

Durante a realização do Curso de Pedagogia, as experiências propiciadas pela Universidade conferiram momentos ricos de aprendizagem e crescimento profissional. Tais experiências se deram em grande parte pela participação no *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD)* e no *Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas e Educação (GPPE)*, ambos da Faculdade de Educação da Ufam.

Entendendo que a formação universitária consolidada no tripé Ensino-Pesquisa-Extensão é um princípio orientador da qualidade da produção universitária (MOITA; ANDRADE, 2009), salientamos que a inserção acadêmica e profissional na área desde a graduação pode colaborar de forma efetiva com a formação de recursos humanos no país. Sendo assim, visando estabelecer conexões entre as atividades desenvolvidas de 2011 até os dias atuais, o presente item encontra-se estruturado na descrição e análise das atividades no âmbito do ensino, da extensão, e, por fim, da pesquisa.

No âmbito do ensino destacamos as disciplinas do Estágio Supervisionado, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, cursadas em estabelecimentos públicos de ensino que possuíam estudantes com deficiência matriculados. As atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado I basearam-se no acompanhamento de um estudante com deficiência física, possibilitando a construção de materiais didáticos adaptados e o conhecimento mais profundo das especificidades de um estudante cadeirante, tendo em vista que esta era uma das primeiras experiências em sala com esse público.

No Estágio Supervisionado II, realizado em uma escola de Ensino Fundamental, também foi necessário pôr em prática os conhecimentos, mesmo que incipientes, para o trabalho pedagógico junto a um estudante com deficiência intelectual. Considerando que as experiências anteriores a esse estágio se deram junto a estudantes com deficiência física, tanto

no Estágio I quanto nos projetos de IC, o *aprender* a docência nesse contexto possibilitou inúmeras experiências e o trabalho junto a um público inicialmente conhecido pelo pesquisador apenas por meio da leitura de artigos e trabalhos oriundos de pós-graduação.

A Universidade viabilizou também no âmbito do ensino uma formação política, formação essa que ensejou uma visão de mundo menos fragmentada. Participar do Centro Acadêmico do Curso de Pedagogia (CAPe) e do Conselho Departamental da Faculdade de Educação (Condep) permitiu amadurecimento e formação política calcada na importância de manutenção do movimento estudantil (COSTA, 2004) para fazer frente ao desmantelamento das políticas sociais conquistadas nos últimos anos.

Ainda no âmbito das atividades de ensino, a monitoria nas disciplinas de áreas afins tais como *Seminário de Pesquisa e Política e Legislação da Educação Básica*, orientadas pela Prof^a. Dr^a. Sonia Selene Baçal de Oliveira, e *Sociologia da Educação II*, orientada pelo Prof^o. Msc. Alderi Alves de Oliveira possibilitaram mais certeza e segurança na escolha da temática a ser investigada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O Programa de Monitoria tem o objetivo de iniciar e estimular a participação de alunos da graduação nas diversas atividades docentes de nível superior, sob a supervisão de um professor orientador (UFAM, 2013). A relevância de se atuar numa iniciação à docência diz respeito ao espaço de aprendizagem e enriquecimento curricular fomentado pela monitoria:

Em relação ao vínculo com o conhecimento e as questões educacionais, a monitoria é um espaço de aprendizagem proporcionado aos estudantes. Sua finalidade é aperfeiçoar o processo de formação profissional e promover a melhoria da qualidade de ensino, criando condições para o aprofundamento teórico e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à atividade docente do monitor. Os programas de monitoria têm que proporcionar aos graduandos a possibilidade de otimizar o seu potencial acadêmico, auxiliando-os na formação profissional (NATÁRIO; SANTOS, 2010, p. 356).

De acordo com os autores, após a participação no programa, os estudantes adquirem uma perspectiva a ser considerada para o futuro profissional, na tomada de decisões ligadas à carreira acadêmica. Nessa perspectiva, torna-se cada vez mais relevante que as instituições formadoras viabilizem por meio da monitoria, a possibilidade de complementação na formação universitária.

No contexto da Extensão Universitária a participação voluntária refere-se aos projetos e programas universitários tais como: (a) Programa de Apoio à Realização de Cursos de Eventos (Parec), do qual podemos citar a organização das edições do Simpósio do Autismo

no Contexto da Inclusão; (b) Programa Atividades Curricular de Extensão (Pace), projetos realizados em parceria com instituições e escolas públicas; (c) Programa de Apoio Educacional Especializado (PAE), que consistia em apoio pedagógico a estudantes com deficiência encaminhados pelas escolas públicas e particulares. Todas as atividades, mesmo com vários percalços enfrentados durante sua execução, contribuíram de alguma forma para vislumbrar possibilidades de atuação efetiva da Universidade juntamente com a sociedade.

No âmbito da pesquisa, a experiência vivenciada é semelhante ao afirmado por Fava-de-Moraes e Fava (2000), ao destacarem que os estudantes que participam de projetos de IC apresentam bom desempenho nos processos seletivos para pós-graduação, possuem maior facilidade para falar em público e se adaptam às atividades didáticas.

Nessa perspectiva, como argumentam os autores, independentemente de seguir ou não a carreira acadêmica, o estudante que optar pelo exercício profissional “usufruirá de melhor capacidade de análise crítica, de maturidade intelectual e, seguramente, de um maior discernimento para enfrentar as suas dificuldades” (FAVA-DE-MORAES; FAVA, 2000, p. 75).

Durante a realização dos projetos de IC desenvolvidos durante a graduação, vale destacar o apoio financeiro recebido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (Fapeam). Os dados dos estudos foram apresentados em eventos científicos sediados nas diferentes regiões do país, contando com o apoio das agências de fomento à pesquisa.

O primeiro projeto de pesquisa desenvolvido, buscou analisar a organização pedagógica e física das escolas que ofertavam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com Paralisia Cerebral. Os resultados do estudo (VINENTE; MATOS, 2012) possibilitaram análise de uma realidade educacional pouco analisada e uma intensa relação entre a teoria e a prática. Os dados foram apresentados no Congresso de Iniciação Científica (CONIC/UFAM) e os pesquisadores foram agraciados com Menção Honrosa.

Posteriormente, em outro projeto, nos debruçamos sobre diversos documentos nacionais e locais, com o intuito de compreender a dinâmica que permeava a construção do texto legal referente ao paradigma da inclusão escolar, tão proclamado nos discursos políticos e na legislação educacional. Com base nos dados (VINENTE; SILVA; SILVA, 2015), verificamos demandas emergentes para a formação de professores, para a adequação do espaço escolar, para a transformação dos sistemas de ensino e para o monitoramento e avaliação das diferentes configurações do AEE levando-se em consideração as inúmeras especificidades regionais e locais.

Nos anos de 2013 e 2014 desenvolvemos outro estudo (VINENTE, SILVA, 2016) para dar prosseguimento à compreensão da realidade amazonense no tocante às políticas de inclusão, nos quais fomos novamente agraciados com Menção Honrosa nos respectivos anos, tendo os trabalhos sido classificados pelo Comitê Científico da Área de Ciências Sociais Aplicadas entre os dez melhores trabalhos.

O último projeto desenvolvido analisou as políticas de inclusão na capital amazonense, investigando a formação de gestores para o processo de inclusão escolar. Os dados do estudo foram publicados em periódicos (VINENTE; OLIVEIRA, 2015; VINENTE; OLIVEIRA, 2017) e apontaram para a continuação dessa trajetória de estudo.

Em 2014, ao ser contemplado no Edital de Seleção de Mobilidade Internacional *Santander Universidades*, tive a oportunidade de conhecer a Universidade de Salamanca, um marco para a Educação Especial, por ter sediado o espaço de discussão da Conferência Mundial de Educação Especial, a qual resultou no documento Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994).

A experiência de um intercâmbio ainda na graduação foi importante e se deu em consonância com o recebimento da notícia de aprovação em Concursos Públicos de Provas e Títulos na área de minha formação acadêmica, ainda em andamento na Universidade. A oportunidade de poder atuar no âmbito das Secretarias Municipal e Estadual de ensino (Semed e Seduc), bem como do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (Cetam) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (Ifam), me animou no sentido de poder pôr em prática tudo o que foi aprendido na Universidade.

A aprovação nos certames foi recebida como uma experiência agradável, no entanto, a continuação dos estudos na pós-graduação consolidaria ainda mais minha formação e contribuiria posteriormente para a realização de outros projetos de vida. Sendo assim, após descobrir a abertura do edital de seleção da UFSCar para ingresso no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, acreditei que poderia realizar o sonho de estudar em uma instituição conceituada e trazer uma nova perspectiva que contribuísse com a minha região.

Dada a aprovação no Processo Seletivo para ingresso no Programa, a mudança de Manaus para São Carlos significaria uma nova vida, permeada por inúmeros desafios e percalços a serem vencidos. Assim, a proposta de percorrer aproximadamente os 2.479,12 km aos 22 anos foi aceita, levando-se em consideração as possibilidades que a inicial dedicação exclusiva ao projeto e às atividades do programa possibilitariam.

Tendo que optar entre a atuação no âmbito do Ifam e os estudos em São Carlos, solicitei exoneração do cargo de Técnico Administrativo em Educação (TAE) – Especialidade Pedagogia. Essa difícil decisão, que para alguns parecia loucura, para mim abriu outras portas. Posteriormente fui convocado pelo Governo do Estado para assumir outro cargo no qual havia sido habilitado via Concurso de Provas e Títulos e fui aprovado em 2016 para o cargo de Técnicos em Assuntos Educacionais para atuar na Ufam.

Fui contemplado em Edital de Bolsas do PPGEEs com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e posteriormente com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (Fapeam). Com o estreitamento do contato com a Educação Especial, o ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD) muito colaborou para o desenvolvimento desse estudo. Foram momentos ricos de aprendizagem e interação com estudantes da graduação ao doutorado.

A iniciativa de realizar o estudo foi a preocupação sobre uma política municipal de Educação Especial que apresenta contradições em sua implementação por atender parcialmente as diretrizes normativas estabelecidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008, 2010, 2011), diretrizes essas que envolvem o trabalho pedagógico, a articulação entre ensino comum e o AEE, o currículo escolar oferecido nesse serviço de apoio, bem como a formação dos professores de uma rede pública municipal de ensino.

A existência de trabalhos ainda incipientes que se debruçaram a analisar tal política no contexto amazônico (MATOS, 2008; MARQUES, 2010; SILVA, 2013a), foi um dos fatores que impulsionou o pesquisador para o desenvolvimento desse estudo. Nesse contexto, algumas pesquisas (MILANESI, 2012; FAGLIARI, 2012; GARCIA, 2013; NOZU, 2013; SILVA, 2013) vêm apontando que mesmo que no âmbito nacional haja uma política de Educação Especial em implantação, acredita-se que cada região brasileira atende essa política de forma peculiar, levando-se em consideração as especificidades regionais e locais.

Sendo assim, o trabalho legítima não apenas um pré-requisito para a busca de um título acadêmico, mas expressa a inquietação de análise crítica sobre a realidade amazônica de forma que seja possível compreender as políticas educacionais implementadas que consubstanciam o direito de todos à educação. Assim, nesse texto apresentamos alguns dos percalços para a realização do estudo, bem como as proposições para a efetivação de uma política de Educação Especial que atenda a diversidade e leve em consideração as especificidades regionais e locais.

INTRODUÇÃO

O direito à educação¹ em nosso país ainda é muito recente e essa conquista se deve em parte aos inúmeros movimentos sociais e intensas mobilizações populares na busca da democratização da Educação Básica². A educação é reconhecida na Carta Magna do Estado Brasileiro (BRASIL, 1988) como um dos direitos sociais, consignada como direito de todos e dever do Estado e da família.

Todo esse aparato de direitos sociais assegurados na Constituição Federal (CF) vai ao encontro dos conceitos de Estado, educação, sociedade e política. A própria CF (BRASIL, 1988) instituiu a nação, como um Estado Democrático de Direito, tendo por base fundamentos como a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político.

A perspectiva do Estado Democrático de Direito concilia *Estado Democrático* e *Estado de Direito*, revelando um conceito novo que incorpora os princípios gerais desses dois conceitos. A configuração do Estado Democrático de Direito não significa apenas a fusão desses dois conceitos, mas a construção de um novo “[...] que leve em conta os conceitos dos elementos componentes, mas os supere na medida em que incorpora um componente revolucionário de transformação do status quo” (SILVA, 1988, p. 21).

Seria a educação uma das possibilidades de transformação do *status quo*³? Alguns autores sinalizam que a escola seria reprodutora da ordem social vigente (BOURDIEU, 1975; PÉREZ GÓMEZ, 1998), quando na verdade deveria apresentar a possibilidade de uma proposta de articulação pedagógica cujo ponto de referência e compromisso seja a transformação da sociedade, diferentemente de sua manutenção ou perpetuação (SAVIANI, 2009).

Já a legislação brasileira reconhece que a educação numa perspectiva de direito social à medida que ela visa “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205). Entretanto, é preciso discutir se os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil articulam-se com a educação, a saber: construção de uma sociedade livre, justa e solidária

¹ A educação é definida pela Lei nº 9.394/ 1996 como abrangente dos “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, art. 1º).

² A educação básica, para Cury (2008, p. 294), “[...] é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”.

³ *Status quo* é um termo em latim que significa estado atual das coisas.

(inciso I); garantia do desenvolvimento nacional (inciso II); erradicação da pobreza, da marginalização e redução das desigualdades regionais e sociais (inciso III); e promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação (inciso IV). (BRASIL, 1988, art. 3º).

É necessário, no entanto, problematizar se no contexto educacional, a escola tem formado pessoas críticas, justas e solidárias. É preciso analisar o desenvolvimento nacional a partir dos diferentes contextos atuais que vão se configurando em meio a crises políticas, econômicas e nas mais diferentes esferas. É válido questionar quais políticas públicas vem sendo desenvolvidas para a redução das desigualdades regionais e sociais. Como é possível que em um país tão rico, ainda haja pessoas vivendo em situações subalternas?

A CF (BRASIL, 1988) assegura inúmeros direitos sociais⁴ tais como educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e assistência aos desamparados. Contudo, tais direitos são cerceados diariamente da população que mais precisa⁵.

O direito à educação

Sendo o acesso à Educação Básica um direito público subjetivo, a legislação (BRASIL, 1988, 1996) prevê que qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou o Ministério Público acionem o Poder Público para que tal direito seja efetivado. O direito público subjetivo configura-se como “um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve” (DUARTE, 2004, p. 113).

Ferraro (2008), em consonância com Duarte (2004) argumentam sobre a necessidade de propor mecanismos para a efetivação do direito à educação, na busca da superação da “dívida educacional”. Assim sendo, contextualizar essa dívida significa duas coisas: “[...] primeiro, que a Educação se transformou num serviço público; segundo, que o Estado deixou

⁴ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 15 de setembro de 2015, na qual o transporte é inserido como direito social.

⁵ Relacionamos algumas reportagens acessadas no início de 2017, relacionadas aos direitos sociais, para ilustrar o descompasso entre o que é legislado na Carta Magna (BRASIL, 1988) e o que é implementado no cotidiano. (a) Educação - *O ensino público no Brasil: ruim, desigual e estagnado* – Disponível em: <epoca.globo.com/.../bo-ensino-publico-no-brasilb-ruim-desigual-e-estagnado.html>; (b) Saúde – *Para 93% da população, a saúde Brasil é considerada péssima, ruim ou regular* – Disponível em: <http://portal.cfm.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25807:2015-10-13-14-55-36&catid=3>; (c) transporte - *Problemas no transporte público* – Disponível em: <brasilecola.uol.com.br/geografia/problemas-no-transporte-publico.htm> e; (d) Previdência Social – *Governo vai cancelar benefícios do INSS para tentar reduzir déficit da Previdência Social* – Disponível em: <http://br.blastingnews.com/economia/2016/07/governo-vai-cancelar-beneficios-do-inss-para-tentar-reduzir-deficit-da-previdencia-social-001004271.html>.

de assegurar a determinadas pessoas ou grupos de pessoas o serviço público chamado Educação” (FERRARO, 2008, p. 275).

Na década de 1990, há progressão da extensão relacionada aos princípios de gratuidade e obrigatoriedade do ensino público, estendendo-se ao Ensino Fundamental com duração de oito anos. A Lei nº 11.274, de 2006 (BRASIL, 2006) altera a duração do Ensino Fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Os Estados, Municípios e o Distrito Federal tiveram até o ano de 2010 para implementar essa obrigatoriedade.

No texto atual do artigo 208, da CF (BRASIL, 1988), em redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, assegura-se o dever do Estado com a educação mediante oferta da “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, 2009)⁶.

A Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nos últimos anos a legislação brasileira estendeu progressivamente a obrigatoriedade e a gratuidade de ensino aos estudantes (CURY, 2008). Em contrapartida, cabem à União, aos Estados e ao Distrito Federal a organização e a definição de normas de colaboração, visando a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 2009).

Dessa maneira, cabe a nós questionar: os estudantes em faixa etária de escolarização têm tido acesso à Educação Básica?

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), resultantes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), sinalizaram entre 2007 e 2014 o declínio das taxas de analfabetismo, bem como o crescimento da taxa de escolarização do grupo etário de 6 a 14 anos de idade. Enquanto em 2007, a taxa de escolarização de pessoas entre 6 e 14 anos era de aproximadamente 97%, em 2014 esse índice apresentou inexpressivo crescimento, chegando a 98,5% (IBGE, 2017).

Quanto à taxa de analfabetismo os dados da Pnad/IBGE apontam queda na taxa de analfabetismo entre pessoas de 10 a 14 anos, passando de 3,1% em 2007 para 1,8% em 2014. Na faixa etária entre pessoas de 10 anos ou mais de idade, o índice de analfabetismo apresenta queda de 9,3% em 2007, para 7,7% em 2014. Em relação à faixa etária de 15 anos ou mais, os dados ainda são preocupantes, pois evidenciam taxas de 10,1% em 2007 para 8,3% em 2014. Em todas as três faixas etárias analisadas pela Pnad/IBGE, o quantitativo de homens

⁶ O disposto no artigo 208 da CF (BRASIL, 1988), deveria ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação (PNE), com apoio técnico e financeiro da União (BRASIL, 2009, art. 6º).

analfabetos é superior ao das mulheres (IBGE, 2017).

É possível então observar que mesmo com a extensão da obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica, o quantitativo de pessoas analfabetas no país ainda é alarmante. Com base nisso, os dados tornam cada vez mais evidente a dívida histórica do Estado com a educação da população brasileira (FERRARO, 2008; SAVIANI, 2014).

Políticas Públicas e Educação Especial: o direito de todos à aprendizagem

Ferraro (2008) problematiza a questão da dívida educacional do Estado argumentando que sejam disponibilizados meios ou instrumentos capazes de efetivar o direito à educação. Sendo a educação um dos inúmeros direitos sociais que são negligenciados pelo Poder Público, torna-se necessário analisar os processos de exclusão a partir da ótica em que “a dita dívida educacional é apenas um dos componentes da imensa dívida social acumulada que, por sinal, a ideologia neoliberal⁷ não só não reconhece, como tenta sistematicamente desqualificar” (FERRARO, 2008, p. 275).

No âmbito do Estado Democrático de Direito, a dívida educacional passa a ser reconhecida, no sentido de que “[...] o grande desafio tem sido o de estabelecer mecanismos para garantir a exigibilidade e o controle judicial do seu cumprimento, em caso de ausência ou insuficiência das políticas adotadas” (DUARTE, 2004, p. 114). Por isso, reconhecer a educação enquanto direito público subjetivo é um avanço no sentido de garantir a escolarização da população brasileira (OLIVEIRA, 1999; DUARTE, 2004; CURY, 2008; OLIVEIRA, 2011).

A relação entre Estado e políticas públicas é dinâmica (SERAFIM; DIAS, 2012), necessitando ser analisada para traçarmos um panorama sobre o acesso e a permanência dos estudantes na escola. No estado do Amazonas, segundo informações do Atlas Brasil, em 2010, 77,74% da população de 6 a 17 anos do estado estavam cursando o ensino básico regular com até dois anos de defasagem idade-série. Em 2000 eram 67,47% e, em 1991, 68,58% (ATLAS BRASIL, 2017).

Os dados apontam que ao mesmo tempo em que políticas educacionais são implementadas no sentido de garantir o acesso à escola, permanecer e concluir com sucesso a escolarização ainda é um desafio nos dias atuais. Nesse contexto, é válida a discussão de que não se pode apenas garantir o acesso, mas também a permanência da população a ser

⁷ Segundo Ferraro (2005), o liberalismo apresenta uma série de movimentos e momentos históricos típicos, dos quais o *neoliberalismo* é o mais recente. Para o autor, todos esses movimentos se insurgem contra a interferência crescente do Estado, principalmente no campo social. Sendo assim, buscam, na naturalização do social, a legitimação da exclusão social.

escolarizada, no sentido de que seja garantido o direito à educação, direito esse, inalienável.

Dos jovens adultos de 18 a 24 anos, 10,06% estavam cursando o ensino superior em 2010. Em 2000 eram 3,13% e, em 1991, 1,36%. É pertinente nesse estudo a tentativa de compreensão da realidade amazônica por meio da análise de política. Tal análise pode ser entendida como “[...] um conjunto de observações, de caráter descritivo, explicativo e normativo, acerca das políticas públicas, que corresponde, respectivamente, às perguntas a respeito de “o que/como é?”, “por que é assim?” e “como deveria ser?”” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 127). Tais indagações são fundamentais para compreendermos a dinâmica que vai desde a implantação de uma política até seu monitoramento.

Essas três questões, se impostas ao contexto da política educacional, podem consolidar iniciativas para analisar o processo de escolarização dos estudantes brasileiros. Ao realizar esses questionamentos podemos começar a compreender as realidades multifacetadas e as contradições que permeiam a escola, instituição social essa situada num complexo sistema - o capitalismo - que inclui e exclui ao mesmo tempo (SANTOS, 2001; DUBET, 2003; SAVIANI, 2008).

Segundo Augusto (1989), a partir da década de 1970, cada vez mais a expressão *política pública* passa a ser incorporada no discurso oficial e no texto das ciências sociais. Tal termo apresenta a noção de “[...] intervenção estatal nas mais diferentes dimensões da vida social” (AUGUSTO, 1989, p. 106).

Há convergências e divergências teóricas quando nos referimos ao conceito de políticas públicas. Lima (2012) aponta que a política pública surge como um subcampo dentro da disciplina de *Ciência Política*, no entanto é discutida em diversas áreas do conhecimento. Para o autor, a política pública “[...] é um conjunto de decisões e não uma decisão isolada” (LIMA, 2012, p. 50). O mesmo autor sinaliza que há duas abordagens no que tange às políticas públicas: a *estatista* e a *multicêntrica*.

A abordagem *estatista* envolve o Estado enquanto protagonista na formulação e implementação de políticas públicas que vão ao encontro de interesses expressos pela sociedade. Na abordagem *multicêntrica* não importa quem formula a política pública, mas, dá-se ênfase a origem do problema a ser enfrentado (LIMA, 2012). Nessa perspectiva, enquanto na primeira abordagem enfatiza-se o papel amplo do Estado na formulação de políticas, na segunda se dá ênfase no protagonismo dos movimentos sociais enquanto atores no estabelecimento dessas políticas.

De acordo com Souza (2006, p. 25), “as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as

inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade”. A abordagem a ser adotada para análise das políticas diz respeito ao contexto histórico, cultural e político de determinada sociedade, para isso torna-se necessário levar em consideração as especificidades regionais e locais.

Segundo Serafim e Dias (2012),

A forma com que se entende uma política pública está diretamente relacionada com a percepção que se tem do Estado. Frequentemente, compreende-se a política pública como uma ação ou conjunto de ações por meio das quais o Estado interfere na realidade, geralmente com o objetivo de atacar algum problema. Essa definição se mostra um tanto quanto simplista, uma vez que trata o Estado como um ator que opera de forma autônoma e beneficia a sociedade como um todo através de suas ações (p. 124).

Na perspectiva de que a política pressupõe intervenção do Estado nas mais diferentes esferas da vida social e que as decisões não podem ser tomadas de forma isolada, sem articulação com os movimentos sociais e outros atores do processo (LIMA, 2012), torna-se necessário que seja bem definido o conceito de Estado, política, economia e sociedade (SOUZA, 2006), pois a forma como se entende política pública está relacionada à percepção que se tem do Estado e ao bem estar social (SERAFIM; DIAS, 2012).

Levando em consideração a realidade educacional apresentada na contemporaneidade podemos conceber a ideia do quanto é importante que se implemente uma política pública que atenda aos interesses das classes menos favorecidas, que possibilite a presença de todas as crianças na escola e que beneficie a sociedade através da intervenção do Estado na política, na economia e na educação (SOUZA, 2006; CURY, 2008; SAVIANI, 2008; FRIGOTTO, 2008; OLIVEIRA, 2011).

Das definições diversificadas existentes sobre as políticas públicas, podemos sintetizar seus principais elementos. Sendo assim, a política pública: (a) permite distinguir o que o governo pretende fazer e o que de fato faz; (b) envolve vários atores e níveis de decisão; (c) é abrangente e não se limita a leis e regras; (d) é uma ação intencional com objetivos a serem alcançados; (e) é uma política de longo prazo e; (f) implica em implementação, execução e avaliação (SOUZA, 2006).

As políticas públicas e seu processo de formulação podem ser apresentados em cinco fases: (1) Formação da agenda – seleção das prioridades; (2) Formulação de políticas – apresentação de soluções ou alternativas; (3) Processo de tomada de decisão – escolha das ações; (4) Implementação – execução das ações e; (5) Avaliação (SOUZA, 2006; SEBRAE, 2008). No tocante à Educação Especial, o reconhecimento dos direitos humanos consignado

em documentos normativos estabeleceu uma agenda de políticas públicas para as minorias antes marginalizadas, discriminadas ou ignoradas por apresentarem alguma deficiência.

Entendemos, apoiado em Saviani (2008), que a política educacional diz respeito “[...] às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação” (p. 7). Assim sendo, o papel do Estado na formulação de políticas educacionais é preponderante para que o direito educacional previsto na CF (BRASIL, 1988) seja estendido a todos, sem distinção alguma.

No Brasil, a década de 1990, foi decisiva para a formulação de políticas públicas, com vistas à garantia do direito à educação, mesmo que em consonância com o Estado neoliberal. Por ser a educação um direito público subjetivo, trata-se de um direito juridicamente protegido, sendo necessária a sua garantia (CURY, 2008) e a universalização do atendimento escolar.

Rech (2010), afirma que durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), houve a defesa da diferença e da diversidade, bem como militância aberta sobre as questões raciais e étnicas. Nessa perspectiva, segundo a autora, o Governo FHC se articula com a Organização das Nações Unidas (ONU) e com países que defendem a integração, lançando variadas campanhas referentes ao ideário da *integração escolar*⁸. Por conseguinte, essas políticas públicas vão configurando-se como a ação do Estado na garantia de direitos sociais.

É no sentido de garantir o direito à educação dos grupos outrora excluídos dos processos de escolarização, que se garante na legislação brasileira “[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208, inciso III). Além disso, o texto constitucional assegura às pessoas com deficiência direitos sociais nos âmbitos da educação, saúde, assistência social, previdência, entre outros.

O problema e o objetivo da pesquisa

Mendes e Cia (2012) sinalizam que atualmente tem-se privilegiado o oferecimento do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais⁹ (SRM), implantadas pelo Ministério da Educação (MEC) para a oferta dos serviços de Educação Especial. Temos observado nos últimos anos diversos trabalhos que analisam a oferta desses serviços (MENDES; CIA, 2012;

⁸ Para Rech (2010) o movimento de integração escolar iniciou muito antes do Governo FHC, trazendo o conceito de *normalização*, em que as pessoas consideradas diferentes pudessem se tornar parecidas com o modelo ideal de cidadão.

⁹ Trata-se de um dispositivo previsto na Educação Especial, mas pouco utilizado até meados da primeira década do século XXI (BAPTISTA, 2011).

MILANESI, 2012; ALMEIDA, 2013; NOZU, 2013; SILVA, 2013; SOUZA, et al 2014; PÚBLIO, 2016).

No contexto amazonense, há trabalhos que discutem aspectos dos serviços de Educação Especial no município de Manaus (MARQUES, 2010; SÁ, 2011; SANTOS, 2011; MORAES, 2011; CARNEIRO, 2012; CARVALHO, 2012; CORRÊA, 2013; SILVA, 2013; PACHECO, 2014; BRUCE, 2015; LIMA, 2016).

Diante desse cenário de produção científica, há uma necessidade de analisar a implementação da política de Educação Especial, no sentido de analisar a forma como os estudantes público alvo da Educação Especial (PAEE) são encaminhados às SRM e atendidos nos serviços de AEE. Focaliza-se no presente estudo como esse modelo vem sendo organizado no contexto da política educacional e como se estrutura a organização pedagógica¹⁰ desse espaço para o atendimento às necessidades específicas desses estudantes.

Para a realização do presente estudo, alguns questionamentos foram elaborados para dar sustentação a formulação do problema de pesquisa, dos quais podemos elencar: Como encontra-se estruturada a atual política de Educação Especial para o AEE ofertado aos estudantes PAEE no município de Manaus? Os direitos previstos na legislação educacional estão sendo assegurados a esses estudantes? Como está estruturada a organização pedagógica dos serviços de Educação Especial ofertados a esses estudantes?

Estudos realizados em diferentes regiões apresentam elementos significativos para discutir a atual política de Educação Especial (BEDAQUE, 2011; MILANESI, 2012; SIEMS-MARCONDES, 2013; NOZU, 2013; ALMEIDA, 2014; ALBUQUERQUE, 2014; DANTAS, 2014; ALVES, 2015; ANDRADE, 2015; BORGES, 2015; FARIAS, 2015).

Entretanto, levando-se em consideração a atual conjuntura da política educacional, torna-se necessário que nos debruçemos para analisar as ações governamentais implementadas até o momento, de modo que possamos avaliar sua efetividade. Dessa forma, conforme as colocações aqui apresentadas, este estudo tem por objetivo analisar a política municipal de Educação Especial e os serviços ofertados aos estudantes PAEE no município de Manaus.

Estruturação do trabalho

¹⁰ O conceito de organização pedagógica trabalhado neste estudo leva em consideração os recursos e materiais didáticos, a avaliação, o planejamento, a proposta curricular e os métodos e técnicas de ensino, como definido no artigo 59 da Lei nº 9.394/1996.

Para favorecer a melhor compreensão de algumas das diferentes facetas desta questão, neste estudo se considera a seguinte disposição dos capítulos:

Anteriormente aos elementos textuais, fazemos referência à escolha profissional e acadêmica do autor relacionando-a ao tema em tela, resgatando a trajetória do pesquisador no ensino, na pesquisa e na extensão em Educação Especial desde a graduação. Posteriormente, foram apresentados conceitos introdutórios relacionados à política educacional e serviços de Educação Especial.

No primeiro capítulo abordamos a questão da política brasileira de inclusão escolar e aspectos do AEE, contextualizando a história da Educação Especial no Brasil, a produção científica na área e os estudos sobre o AEE nos municípios brasileiros, resgatando alguns estudos desenvolvidos no Amazonas com base em teses e dissertações disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

No segundo capítulo desse trabalho, abordamos a questão da política brasileira de Educação Especial contextualizando diferentes momentos históricos até chegar à discussão da atual diretriz do MEC para o Atendimento Educacional Especializado de estudantes PAEE. A discussão será realizada por meio da análise do conceito de Educação Especial, do público-alvo que compõe essa modalidade de educação escolar, da relação público-privado, do local de oferta dos serviços de AEE e das diretrizes emanadas de documentos internacionais.

Optamos por apresentar no item *Método* os procedimentos de coleta e análise dos dados desse estudo. São apresentados aspectos referentes ao delineamento do estudo, aos aspectos éticos, ao local de realização da pesquisa, aos participantes - professores e representante da Gerência de Educação Especial (GEE) - e aos instrumentos de coleta e análise dos dados.

Na parte referente aos *Resultados*, o mesmo encontra-se estruturado de modo que seja possível discutir num primeiro momento a política de Educação Especial em Manaus, elencando breves aspectos histórico-políticos, matrícula de estudantes PAEE na rede pública, encaminhamento de estudantes às SRM, entre outras categorias que emergiram durante o processo de análise dos dados.

No segundo momento da análise, focalizamos a questão do trabalho pedagógico na Educação Especial desenvolvido pelos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado aos estudantes PAEE. Serão discutidos temas como a carreira docente, o plano de cargos, carreiras e salários e a articulação do AEE prestado na sala de recursos multifuncionais (SRM) com o ensino regular.

Não pretendendo esgotar a discussão referente à organização e estrutura pedagógica do serviço de AEE, focalizamos também o projeto político-pedagógico, o currículo escolar, o plano de AEE, a avaliação da aprendizagem, e os recursos, métodos e técnicas utilizadas para atender às necessidades do alunado da Educação Especial em Manaus.

1 POLÍTICA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O presente capítulo objetiva discutir aspectos sobre a política brasileira de inclusão escolar, discutindo marcos político-legais que consubstanciam a política educacional implementada em determinados contextos históricos para o atendimento escolar aos estudantes PAEE. A discussão sobre o tema em tela é crucial para compreendermos o processo histórico-político que vai delineando o atendimento escolar ao alunado que atualmente compõe o público-alvo da Educação Especial.

Estrutura-se em quatro itens: (1) o primeiro apresentará uma breve contextualização histórica da Educação Especial no Brasil; (2) o segundo discutirá aspectos da produção científica sobre a implementação da atual política e dos serviços de Atendimento Educacional Especializado; (3) o terceiro discutirá estudos desenvolvidos no Brasil sobre o AEE; e (4) o quarto apresentará estudos desenvolvidos no contexto amazônico sobre o AEE.

1.1 Breve contextualização histórica da Educação Especial no Brasil

No tocante ao atendimento às pessoas com deficiência, Jannuzzi e Caiado (2013) sinalizam que no Brasil Colônia, as crianças com deficiência eram recolhidas pelas Santas Casas de Misericórdia, juntamente com os doentes e as crianças abandonadas. Esse recolhimento já se dava em meados de 1543 na unidade de Santos (SP). Tal iniciativa denominou-se *Roda dos Expostos*.

A *Roda dos Expostos*¹¹, que teve funcionamento no Brasil entre 1726 e 1950 tratava-se de uma medida assistencial de acolhimento, baseando-se em um sistema de proteção à criança abandonada e que, por conseguinte, ficava exposta aos vários males que poderiam lhe ocorrer. As primeiras iniciativas desse atendimento se deram, seguindo a tradição portuguesa, em Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e em São Paulo (1825) (FIGUEIRA, 2011).

No Brasil, por mais que tais medidas assistencialistas fossem iniciativas para atendimento a essa população, o marco temporal da Educação Especial será mesmo a Criação

¹¹ O nome roda se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. (GALLINDO, s.d). Glossário da História da Educação Brasileira - Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm#_ftnref1>. Acesso em: jan. 2017.

do Instituto dos Meninos Cegos (1854), e posteriormente, a criação do Instituto dos Surdos-Mudos (1856). Já no século XX, em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi (MAZZOTTA, 2005; MENDES, 2010; FIGUEIRA, 2011).

Pessotti (1984) sinaliza que no contexto do atendimento às pessoas com deficiência, havia o objetivo de oferecer tratamento médico e alívio da sobrecarga familiar e social. A educação desse público ficava reduzida a iniciativa da área médica e, ocorrendo geralmente em instituições religiosas ou filantrópicas, com o consentimento governamental, mas sem qualquer tipo de envolvimento do poder público. Esperava-se que as práticas educativas especiais curariam as deficiências, gerando comportamentos normalizados (PESSOTTI, 1984; MENDES, 2006).

Aproximadamente na década de 1950, o descaso do Poder Público e a escassez de serviços de Educação Especial propiciaram o surgimento dos movimentos comunitários que se organizaram e implantaram redes de escolas especiais privadas filantrópicas (JANNUZZI, 2004; MENDES, 2006). Em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) no Rio de Janeiro, e em 1954, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado para pessoas com superdotação, por Helena Antipoff (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2004; BRASIL, 2008; JANUZZI; CAIADO, 2013).

A Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as diretrizes e bases para a educação nacional, apresenta em seu título X, artigos 88 e 89, diretrizes para a educação dos excepcionais¹². Segundo a lei, no que for possível, a educação dos excepcionais deve enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de *integrar* os estudantes na comunidade. O artigo 89 possibilita o financiamento do Poder Público a qualquer iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação (BRASIL, 1961).

Para Mendes (2010), após a promulgação dessa Lei, foi observado o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico. Para Mazzotta (2005) estava posta na legislação “[...] a mesma e velha questão da destinação das verbas públicas para a educação, comum ou especial, agravada pela indefinição da natureza do atendimento educacional” (MAZZOTTA, 2005, p. 69).

A Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que ficou as diretrizes e bases para o ensino dos 1º e 2º graus, dispõe no artigo 9º que “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de

¹² Optamos por manter a terminologia de acordo com o contexto histórico da legislação analisada.

matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971, art. 9º).

O debate sobre o delineamento dos serviços de Educação Especial se dá mediante a utilização dos termos *Segregação*, *Integração*, *Inclusão*. Para Mendes (2006), a partir da década de 1960, passou a ser conveniente adotar a ideologia da *integração*, pela economia que ela poderia representar aos cofres públicos, tendo em vista que os gastos com os serviços de Educação Especial com caráter de *segregação* eram muito elevados.

De acordo com a autora, o custo alarmante com os programas paralelos especializados que segregavam os estudantes com deficiência, e a aglutinação de interesses de políticos, prestadores de serviços, pais e pessoas com deficiência possibilitaram a difusão de interesses que:

[...] foram atendidos em diferentes países com o estabelecimento de bases legais que instituíram, gradualmente, a obrigatoriedade do poder público quanto à oferta de oportunidades educacionais para pessoas com deficiências, a instituição da matrícula compulsória nas escolas comuns e de diretrizes para a colocação em serviços educacionais segundo o princípio de restrição ou segregação mínima possível. Assim, estavam estabelecidas as bases para o surgimento da filosofia da normalização e integração, que se tornou ideologia mundialmente dominante basicamente a partir da década de 1970 (MENDES, 2006, p. 389).

O início da institucionalização no Brasil ocorreu simultaneamente com o auge do discurso da *normalização*, discurso esse que para Rech (2010), busca a padronização do indivíduo, em que os diferentes pudessem se tornar parecidos com o modelo ideal de cidadão. Posteriormente, a filosofia da institucionalização passa a ser substituída posteriormente na década de 1990 pelo movimento da *inclusão escolar*.

Para Carvalho (2010), os desafios à inclusão escolar das pessoas com deficiência são inúmeros e complexos. A autora conceitua *inclusão* como “[...] acesso, ingresso e permanência desses alunos em nossas escolas como aprendizes de sucesso e não como números de matrícula ou como mais um na sala de aula do ensino regular” (CARVALHO, 2010, p. 103).

Para Omote (1999), o termo *inclusão* apresenta avanços em relação à normalização e à integração. Segundo o autor, “as instituições especializadas também reproduzem as exclusões que ocorrem na sociedade” (p. 7). Entretanto, argumenta-se que a manutenção da instituição especializada poderia funcionar como um espaço de “convívio e socialização para os deficientes que, em função do grave comprometimento, não têm possibilidade de frequentar recursos de Educação Especial da rede regular de ensino” (p. 7).

1.2 Aspectos sobre a produção científica em Educação Especial

Grande parte da produção científica na área de Educação Especial vem apresentando resultados de estudos desenvolvidos em diferentes regiões do país com vistas à avaliação e monitoramento da política brasileira de inclusão escolar e da oferta dos serviços para estudantes público alvo da Educação Especial (PRIETO; SOUSA, 2007; BAPTISTA, 2011; BUENO; MELETTI, 2011; GARCIA; MICHELS, 2011; FUCK, 2014; BUENO, 2014).

Considerando que a conjugação dos temas *produção científica*, *políticas públicas* e *educação especial* abre inúmeras possibilidades de análise (MENDES, 2000), discutimos no presente item aspectos da produção recente, considerando os anos entre 2010 e 2016, relacionada ao atendimento educacional especializado de estudantes PAEE nas salas de recursos multifuncionais e outros espaços da oferta do AEE.

Entretanto, antes de iniciar a análise dos trabalhos relacionados ao contexto amazônico, serão apresentadas sínteses de pesquisas desenvolvidas sobre a produção científica em Educação Especial num contexto mais global, levando-se em consideração aspectos epistemológicos e da produção do conhecimento da área com a interface em políticas públicas.

A importância em analisar a produção científica já existente na área se dá mediante a necessidade de situar contextualmente lacunas e avanços em determinada área de conhecimento. Silva e Sánchez Gamboa (2011, p. 376), apontam que, “ao mesmo tempo em que a insuficiência de produção científica engendra problemas, a geração de conhecimentos sem criticidade, fragmentada, também os cria, visto que muitas vezes não propicia uma leitura precisa da realidade”.

No Brasil, a expansão dos cursos de pós-graduação propiciou aumento expressivo da produção científica nacional, por estes concretizarem espaços privilegiados para o desenvolvimento da pesquisa científica (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998; SILVA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2011). Sendo assim, torna-se cada vez mais necessário analisar trabalhos já desenvolvidos anteriormente visando avançar cada vez na pesquisa e nas práticas escolares junto a estudantes com deficiência (ANACHE, 2009).

O estudo de Silva (2004) situa as publicações oriundas do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar (1981 e 2012) com base nas seguintes abordagens metodológicas; (a) empírico-analítica; (b) fenomenológica-hermenêutica e; (c) crítico-dialética. Em sua análise epistemológica, o pesquisador atribui a cada abordagem

metodológica três níveis a serem explorados: (a) técnico; (b) teórico; (c) metodológico e; (c) epistemológico. Sendo assim, o autor sinaliza que:

[...] ainda são escassos os estudos que visem a uma análise mais abrangente sobre as pesquisas que têm sido produzidas pelos pesquisadores de Educação Especial no Brasil, principalmente do ponto de vista de uma reflexão epistemológica sobre essa produção, o que [...] se constitui num dos entraves para o próprio desenvolvimento do conhecimento nessa área, visto que, dificulta entre outros fatores, a explicitação dos interesses que comandam tanto os processos de desenvolvimento da pesquisa, quanto da utilização de seus resultados. (SILVA, 2004, p. 7)

Na perspectiva de que até 2004 poucos trabalhos se destinavam a analisar traços da produção científica na área de Educação Especial, nos últimos anos vamos observando um crescimento dessa produção focalizando os serviços ofertados para o alunado da Educação Especial. Ao mesmo tempo em que a legislação avança no sentido de assegurar o ingresso de estudantes PAEE em ambientes escolares, inúmeros desafios permeiam o cotidiano escolar, marcado por contradições entre o proposto nos documentos e o que se legitima na prática. De acordo com Prieto (2000), os documentos publicados pela extinta Secretaria de Educação Especial (Seesp) entre 1994 e 1996 expressam a opção de uma política nacional de Educação Especial a ser “municipalizada”.

1.3 Estudos sobre Atendimento Educacional Especializado nos municípios brasileiros

Alguns estudos vêm apontando (MARQUES, 2010; BAPTISTA, 2011; MENDES; CIA, 2012; FAGLIARI, 2012; MILANESI, 2012; ALMEIDA, 2013; NOZU, 2013; PÚBLIO, 2016) que mesmo que no âmbito nacional haja uma política de Educação Especial em implantação, acredita-se que cada região brasileira atende essa política de forma peculiar, levando-se em consideração as especificidades regionais e locais.

Do ponto de vista de Carvalho (2014), “fica, de imediato, posta a questão sobre a pertinência ou não de coexistirem várias políticas de Educação Especial, num mesmo país no qual, infelizmente, constatamos enormes e inaceitáveis índices de desigualdade [...]” (CARVALHO, 2014, p. 47).

O estudo de Mazzotta (2005) que objetivou reconstruir a trajetória da Educação Especial no Brasil a partir de 1854 baseou-se em pesquisa teórica e documental a textos oficiais e dados estatísticos fornecidos por órgãos governamentais. Os dados possibilitaram ao pesquisador dividir a história da Educação Especial em três períodos já apresentados no início deste capítulo. Além disso, o pesquisador constatou incoerência entre os princípios defendidos no texto legal e as propostas oficiais relativas à política de Educação Especial.

O trabalho de Prieto e Sousa (2006), buscou identificar como se implementou na cidade de São Paulo o atendimento educacional de estudantes com deficiência mental¹³, visando caracterizar as trajetórias escolares de estudantes que frequentaram as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (Sapne) no período de 1997 a 2001. As pesquisadoras realizaram entrevistas com as professoras das salas e identificaram os que ainda frequentavam a escola ou estavam em outras escolas, bem como aqueles que deixaram de receber por algum motivo atendimento escolar. Os dados evidenciaram a ausência de uma sistemática de acompanhamento do atendimento realizado na Sapne, além disso, não era possível também obter informações sobre o encaminhamento dos alunos às salas.

Assim, as pesquisadoras chamam a atenção para o fato de que apesar de 107 alunos serem classificados na categoria deficiente mental, as informações das professoras apontavam que apenas 67 possuíam laudo psicológico e 4 laudos médico.

Como em diversos estudos a realidade constatada permite ilustrar que a organização de políticas públicas de acesso e qualidade do processo avança com a perspectiva da educação inclusiva. Contudo, tanto no plano teórico como das políticas e práticas educacionais ainda se evidenciam controvérsias (PRIETO; SOUSA, 2006).

O estudo de Fagliari (2012), investigou como o município de São Bernardo do Campo ajustou sua política local às diretrizes emanadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Por meio da pesquisa qualitativa foi realizado um estudo documental com a utilização de entrevistas aplicadas a três psicólogos, dois fonoaudiólogos e a gestora da seção de Educação Especial do município.

Os dados do trabalho de Fagliari apontaram para a oferta do AEE de forma complementar, mas, não se verificou no estudo a organização de serviços suplementares aos estudantes com altas habilidades ou superdotação. Visualizou-se nos dados do estudo a oferta dos serviços de Educação Especial pelo Poder Público em parceria com o setor privado. Os dados apontam que o município adotou a política nacional e foi incrementando seus serviços de apoio educacional atendendo às diretrizes do MEC (FAGLIARI, 2012).

O trabalho de Milanesi (2012), desenvolvido na cidade de Águas Claras/SP, objetivou descrever e analisar, juntamente com profissionais da educação, os serviços das SRM, tendo em vista os dispositivos legais e as políticas de inclusão ainda recentes no país. Foi realizada uma pesquisa colaborativa, na qual foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta dos dados: (a) roteiros de entrevista semiestruturada, um para professores de

¹³ Optamos por manter o termo como disposto no trabalho.

SRM e outro para professores do ensino regular; (b) roteiro para grupo focal; (c) roteiro de entrevista semiestruturada para caracterização dos serviços de apoio do município – respondido pela coordenadora de Educação Especial do sistema de ensino; (d) filmadoras para registro das entrevistas e; (e) materiais entregues aos participantes para os ciclos de formação (pastas, lápis, canetas e dossiê com compilação dos documentos legais).

De acordo com os dados do estudo, os serviços de AEE eram realizados em uma escola-pólo, a qual não havia informações oficiais sobre a consolidação e institucionalização desse serviço na rede municipal. Referente ao planejamento, os dados evidenciam interação entre professores do ensino regular e das SRM. As dificuldades encontradas para a efetivação da política de Educação Especial vigente relacionam-se a três aspectos: (a) organização e funcionamento das SRM; (b) requisitos de formação do professor especializado e; (c) avaliação do desenvolvimento da aprendizagem do estudante (MILANESI, 2012).

Levando-se então em consideração a realidade complexa e dinâmica que envolve os sistemas escolares, a autora concluiu que “[...] o município tem se esforçado para tentar responder, de forma satisfatória, a atual política de inclusão escolar. Contudo, diversas dificuldades foram encontradas para atender as normativas indicadas pelo MEC [...]”. (MILANESI, 2012, p. 9).

Campos, Duarte e Cia (2012) investigaram a prática pedagógica de um grupo de professores do ensino regular junto aos alunos com necessidades educacionais especiais¹⁴, em municípios de médio e pequeno porte do interior paulista, analisando as condições de ensino, formação dos professores e parcerias com os serviços de Educação Especial. As participantes responderam a um questionário semiestruturado com dez questões abertas, e os dados evidenciaram: (a) carência nos conteúdos específicos da Educação Especial; (b) insuficiência do número de professores para o atendimento aos alunos; (c) implicações para a realização da avaliação dos estudantes.

Já Almeida (2013), ao realizar um estudo sobre o AEE na rede pública de ensino da cidade de Niterói/RJ, abordou as narrativas e experiências docentes referentes à inclusão de estudantes público alvo da Educação Especial. Quanto aos procedimentos metodológicos adotados, a autora realizou observações no cotidiano escolar, análise documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas.

Os dados apresentados no estudo de Almeida (2013) apontaram a necessidade de formação e qualificação de docentes para atuação junto a estudantes PAEE na Educação

¹⁴ Optamos por manter o termo presente no artigo.

Básica. Constatou-se a necessidade de as escolas contemplarem metas e estratégias em seus projetos pedagógicos para promoção do AEE aos estudantes, dado esse também evidenciado no estudo de Milanesi (2012).

O trabalho de Silva (2013b), concentrado no município de Petrópolis/RJ, problematizou as políticas de formação docente para atuação junto a estudantes PAEE. Os resultados obtidos revelaram que mesmo considerando os limites e contradições sociais impostas à escola contemporânea, pela organização da sociedade de classes, foi possível constatar por parte das professoras participantes do estudo havia “[...] um movimento propício ao enfrentamento das condições sociais vigentes no cotidiano da escola pública”. (SILVA, 2013b, p. 8).

A pesquisa de Pletsch (2012) realizada em nove redes públicas de ensino da Baixada Fluminense objetivou analisar a implementação das políticas de inclusão escolar dando ênfase às propostas educacionais dirigidas às pessoas com deficiência no período de 2009 a 2011. Por meio de pesquisa qualitativa, na qual foram utilizados os indicadores do EDUCACENSO e dados oficiais das redes de ensino, a pesquisadora concluiu que há dificuldades referentes ao processo de identificação, encaminhamento e avaliação de estudantes PAEE. Tais resultados concordam com trabalhos de Prieto e Sousa (2006), Fagliari (2012), Milanesi (2012), Nozu (2013) e Batista (2015).

Por meio de entrevista semiestruturada com nove gestores da área de Educação Especial dos municípios e vinte professores e gestores escolares, Pletsch (2012) encontrou um contexto social marcado por contextos desfavorecidos no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), evasão escolar e outros problemas relacionadas às grandes metrópoles brasileiras. Além disso, verificou-se que a maioria das matrículas da Educação Especial concentram-se no Ensino Fundamental.

O estudo de Machado e Vernick (2013) aponta que no Estado do Paraná a escolarização de estudantes PAEE se dá nas escolas regulares e nas instituições especializadas. As pesquisadoras sinalizam a intensidade dos movimentos das instituições filantrópicas para a manutenção das escolas especializadas. Sendo assim, na análise das autoras há uma divergência entre a política de Educação Especial assumida pelo estado se comparada à política de *inclusão total*¹⁵, diretriz vigente do Ministério da Educação.

¹⁵ O termo *full inclusion* (Gartner & Lipsky, 1989; Stainback & Stainback, 1984 in MENDES, 2006) é traduzido como *inclusão total* por Mendes (2006) e representa uma concepção de política de inclusão que compreende a matrícula de todos os estudantes com deficiência no sistema regular de ensino.

O trabalho de Públio (2016), objetivou analisar os diferentes contextos de produção das políticas de Educação Especial na rede municipal de ensino em Sorocaba, no período de 1988 a 2012. A pesquisadora, por meio do referencial teórico da Abordagem do Ciclo de Políticas, analisou distintos movimentos históricos e políticos da rede de ensino e chegou à conclusão de que havia uma ausência de política que estabelecesse um projeto amplo e contínuo para a Educação Especial.

Nesse contexto, a análise dos indicadores educacionais e sociais, bem como os dados do Inep, revelou diferentes aspectos da gestão da Educação Especial em determinados contextos históricos e políticos no município. Entretanto, não se instituiu uma política pública municipal para a garantia da permanência dos direitos conquistados ao longo da história da Educação Especial no município, abrindo precedentes para possíveis rupturas.

Nessa perspectiva, como pode ser observado nos estudos realizados por Prieto e Sousa (2006), Fagliari (2012), Pletsch (2012), Milanesi (2012), Almeida (2013), Machado e Vernik (2013) e Públio (2016), a política de Educação Especial adotada em cada estado ou município apresenta especificidades que muitas vezes não vão ao encontro da política nacional direcionada para a implementação local.

No próximo item serão discutidos especificamente trabalhos desenvolvidos no âmbito da cidade de Manaus, apontando aproximações entre os estudos desenvolvidos e o panorama da produção científica na região.

1.4 Estudos sobre Atendimento Educacional Especializado desenvolvidos no Amazonas

Em relação às pessoas com deficiência que residem no estado do Amazonas, Barros (2014), chama atenção para o fato de que, o conhecimento sobre a realidade dessas pessoas na região Amazônica ficou aquém, por muitos anos, pois não era evidenciado um quantitativo preciso de pessoas com deficiência na região, bem como quem eram essas pessoas (tipo de deficiência) e onde residiam. A ausência desses dados e de pesquisas que se debruçassem sobre a temática, contribuiu para a invisibilidade desse segmento da sociedade, e consequentemente, exclusão dos seus direitos fundamentais, enquanto pessoa humana (BARROS, 2014).

Embora haja uma tendência em pesquisas sobre a temática AEE na capital amazonense (MARQUES, 2010; CARNEIRO, 2012; CARVALHO, 2012; SANTOS, 2011; SILVA, 2013; LIMA, 2016), verificou-se a necessidade de analisar estudos sobre a temática de Educação Especial desenvolvidos no Amazonas nos últimos anos.

Vinente e Matos (2014), ao mapearem a produção científica do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFAM entre 1988 e 2012, verificaram que de um total de 349 trabalhos, 30 referiam-se a temática de Educação Especial, o que de certo modo sinaliza que mais de 10% dos trabalhos desenvolvidos focalizaram essa área do conhecimento.

Dentre os temas abordados destacaram-se: (a) surdez; (b) escola especial; (c) síndrome de Down; (d) formação de professores; (e) dificuldades de aprendizagem; (f) tecnologias educacionais, dentro outros (VINENTE; MATOS, 2014). Muitos desses trabalhos possibilitaram a avaliação da implantação das políticas educacionais em diferentes épocas, evidenciando aspectos da docência e da necessidade de formação de recursos humanos na área (MATOS, 2008; MARQUES, 2010; MORAES, 2011; SÁ, 2011; SANTOS, 2011).

Porém, tais trabalhos pouco evidenciam aspectos da organização pedagógica do AEE ofertado aos estudantes PAEE, levando-se em consideração a atual PNEEPEI (BRASIL, 2008). No âmbito da cidade de Manaus, podemos destacar alguns estudos realizados sobre a temática abordada.

Matos (2008), por exemplo, ao realizar uma pesquisa junto a profissionais da educação que atuavam no ensino regular, bem como coordenadores pedagógicos e gestores da rede municipal, objetivou compreender as concepções que esses profissionais construíam sobre inclusão.

O estudo foi realizado em uma escola da rede pública municipal de ensino, na qual por meio do estudo de caso procurou-se atingir aos objetivos da pesquisa. Os dados evidenciaram os desafios na implantação de uma proposta pedagógica inclusiva e as lacunas na formação continuada de profissionais que atuam com estudantes que compõem o público da Educação Especial (MATOS, 2008).

Consideramos apresentar nesse tópico, como já disposto no item anterior, produções mais recentes sobre a oferta dos serviços de Educação Especial no contexto amazonense, considerando o período entre 2010 e 2016. Em busca realizada no sítio eletrônico da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD¹⁶), foram utilizados os seguintes descritores combinados e/ou isolados: Atendimento educacional especializado; Manaus; Acessibilidade; Inclusão; Amazonas; Salas de recursos multifuncionais; Inclusão escolar; deficiência, Educação especial e necessidades educacionais especiais.

¹⁶ A BDTD vincula-se ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), sendo composta por trabalhos de 105 instituições, totalizando mais de 470.103 documentos, 157.023 teses e 313.080 dissertações (IBICT, 2017).

Foram visualizados inicialmente trabalhos que dispusessem dos descritores selecionados no título, no resumo e nas palavras-chave. Posteriormente, estendemos aos trabalhos que contivessem os descritores ao longo do texto. O Quadro 1, sintetiza os resultados da busca realizada na BDTD:

Quadro 1 – Trabalhos sobre a temática de AEE desenvolvidos no Amazonas

| Descritores | Autor e Ano | Tipo |
|---|-----------------|-------------|
| Atendimento educacional especializado e/ou Manaus | Santos (2011) | Dissertação |
| | Sá (2011) | Dissertação |
| | Silva (2013a) | Dissertação |
| | Batista (2015) | Dissertação |
| | Lima (2016) | Dissertação |
| Educação inclusiva e/ou Manaus | Marques (2010) | Tese |
| | Carvalho (2012) | Dissertação |
| Salas de recursos multifuncionais e/ou Manaus | Corrêa (2013) | Dissertação |
| Manaus e/ou acessibilidade | Carneiro (2012) | Dissertação |
| | Souza (2014) | Tese |
| | Bruce (2015) | Dissertação |

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do estudo (VINENTE, 2017).

Foram encontrados onze trabalhos, levando em consideração que na busca por meio de outros descritores, foram encontrados trabalhos duplicados. Tais trabalhos foram excluídos e permaneceram os estudos sintetizados no Quadro 1. Destes trabalhos, podemos destacar trabalhos que analisaram aspectos da política de inclusão escolar na rede pública municipal (MARQUES, 2010; SANTOS, 2011; SILVA, 2013a; CORRÊA, 2013; BATISTA, 2015; BRUCE, 2015; LIMA, 2016), estadual (MARQUES, 2010; SÁ, 2011; CARVALHO, 2012), privada (MORAES, 2011; CARVALHO, 2012) e institutos federais (SOUZA, 2014) e universidades (CARNEIRO, 2012). Entretanto, afunilamos apenas trabalhos desenvolvidos no âmbito do Ensino Fundamental e que sinalizavam aspectos do AEE.

O trabalho de Marques (2010) pretendeu conhecer a percepção de professores da rede pública estadual e municipal da cidade de Manaus, sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência, da Educação Básica à Superior. A autora utilizou um roteiro de entrevista semiestruturado aplicado a 15 docentes da Educação Básica, 15 da Educação Superior e secretários de educação do estado e município. A pesquisa revelou o despreparo dos professores no que se refere ao processo de ensino com estudantes com deficiência.

Com base nos dados do estudo, constatou-se que “[...] não há uma política educacional que contemple a inclusão de pessoas com deficiência no ensino, seja estadual ou municipal, em Manaus” (MARQUES, 2010, p. 7). Diferentemente do trabalho citado, pretende-se na pesquisa focalizar a rede municipal de ensino, priorizando a obtenção de um panorama referente às zonas distritais da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Manaus, visando monitorar se houve avanços no plano político e nas práticas educativas dessa localidade.

Santos (2011) discutiu o impacto da política de educação inclusiva no Ensino Fundamental I do município de Manaus, por meio de um estudo de caso realizado em uma escola da zona Norte da cidade. Com foco na implementação do Decreto nº 6.571/2008¹⁷ que normatizou o AEE em âmbito nacional, o estudo evidenciou a dificuldade na articulação da professora da SRM com os professores dos estudantes atendidos, tendo em vista que eram provenientes de escolas das diferentes regiões da cidade.

O trabalho de Silva (2013a) analisou o processo de inclusão de estudantes com autismo¹⁸ na rede municipal de ensino da capital amazonense. Com base no materialismo histórico-dialético, a pesquisadora visualizou nos dados encontrados que em contramão à PNEEPEI (BRASIL, 2008), a política de atendimento aos estudantes com autismo, tal como preconizada na legislação municipal (MANAUS, 2010), privilegiava os aspectos clínicos e não pedagógicos do atendimento, bem como dava ênfase na incapacidade e não nas potencialidades.

Corrêa (2013) analisou as implicações de um Curso de Formação Continuada, desenvolvido pela Semed (Manaus) que visava o atendimento educacional especializado de estudantes com surdez matriculados na rede pública de ensino. Foram entrevistados vinte professores concludentes e/ou participantes do Curso de Formação Continuada, tanto atuantes no ensino regular quanto nas salas de recursos multifuncionais. A pesquisa já sinalizava que no período de realização da pesquisa, não havia no quadro de funcionários da Semed professores/instrutores surdos efetivos.

A pesquisadora conclui que permanece na formação docente uma fragilidade nos cursos de formação inicial, o que não propicia aos futuros docentes o embasamento necessário

¹⁷Posteriormente, o documento foi revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências (BRASIL, 2011).

¹⁸ Optamos por manter o trabalho que analisa a política de inclusão escolar para estudantes com autismo, em detrimento da Lei Municipal nº 1.495 de 2010, reconhecer a pessoa com autismo como “[...] portadora de deficiência, para fins de fruição dos direitos assegurados pela Lei Orgânica do município de Manaus” (MANAUS, 2010). Posteriormente, em âmbito nacional, foi publicada a Lei nº 12.764, de 2012, que para efeitos da lei, considera a pessoa com transtorno do espectro do autismo como *deficiente* (BRASIL, 2012, art. 1º, §2º).

tanto teórico quanto prático para o atendimento de estudantes surdos com especificidades linguísticas, o que muitas vezes inviabiliza a inclusão escolar. Nessa perspectiva, a formação continuada exerce, de acordo com os dados coletados, papel fundamental para a melhoria do fazer pedagógico dos docentes (CORRÊA, 2013).

Marques (2010), Silva (2013a) e Corrêa (2013) sintetizam em seus achados, a questão da formação dos professores que atuavam tanto nas salas de recursos multifuncionais quanto no ensino regular. Nessa perspectiva, os cursos de formação continuada seriam caminhos a serem trilhados para a capacitação dos profissionais que já atuavam nos sistemas de ensino junto a estudantes PAEE.

A pesquisa de Batista (2015), também realizada no âmbito da Semed (Manaus), objetivou analisar a ação pedagógica dirigida à pessoa com deficiência visual, considerando o contexto brasileiro contemporâneo e o desafio de proposições políticas que indicam a inclusão escolar como diretriz. Para a coleta dos dados, o pesquisador utilizou roteiro de entrevista semiestruturada e realizou observação direta não participante. Como apontado nos trabalhos de Fagliari (2012), Milanesi (2012) e Pletsch (2012) há dificuldade de identificação desses estudantes, o que implica ações que podem contribuir para práticas discriminatórias e excludentes no processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho de Bruce (2015) objetivou analisar na política de educação inclusiva, a implementação de recursos de tecnologia assistiva que possibilitem a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência em uma escola da rede pública municipal de ensino em Manaus. A pesquisadora realizou um estudo de cunho bibliográfico e documental, realizada no projeto político-pedagógico da escola adotada e em documentos nacionais, estaduais e municipais.

Os dados apontaram os documentos sinalizam para a disponibilização de recursos de Tecnologia Assistiva através da disponibilização do Atendimento Educacional Especializado, oferecido em Salas de Recursos Multifuncionais na própria escola ou em escolas mais próximas, entretanto, a escola investigada ainda apresenta dificuldades para implementar a política de inclusão escolar voltada para a o estudante com deficiência física. Além disso, o projeto pedagógico da escola incorpora poucas metas e projetos para atendimento aos estudantes com deficiência.

A pesquisa desenvolvida por Lima (2016), objetivou analisar o papel do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem na SRM, procurando estabelecer como são utilizando os recursos de Comunicação Alternativa. Por meio de uma abordagem histórico-cultural e análise qualitativa, a pesquisadora realizou entrevista semiestruturada e

observação direta. Os dados do estudo revelaram que, embora as práticas pedagógicas ocorram, por meio da mediação docente, com o auxílio de recursos de comunicação alternativa, de baixa tecnologia, muito pode ser feito para aprimorar as condições de AEE, uma vez que essa prática demanda formação adequada do professor para que ele possa ampliar seus conhecimentos acerca dos sistemas alternativos de comunicação para ir além do que já realiza com dedicação, enriquecendo sua atuação pedagógica, nas SRM, no atendimento aos alunos parcial ou definitivamente sem fala (LIMA, 2016).

No capítulo a seguir serão apresentados marcos político-legais que normatizam a atual política de Educação Especial no Brasil. Assim sendo, poderão ser retomadas essas discussões referentes aos trabalhos durante a exposição dos resultados da pesquisa. Assim, não se pretende finalizar a constituição desse referencial, pois foram inseridos aqui apenas os trabalhos mais ligados ao tema em tela.

2 MARCOS LEGAIS DA POLÍTICA BRASILEIRA DE INCLUSÃO ESCOLAR ENTRE 1990 E 2015

No presente capítulo serão discutidos os principais marcos político-legais, que consubstanciam a política brasileira de inclusão, focalizando documentos nacionais publicados entre os anos de 1990 e 2015. Esse delineamento histórico e político da proposta de inclusão escolar é cada vez mais relevante para a discussão e problematização das diretrizes vigentes no país.

Do ponto de vista de Harlos, Denari e Orlando (2014), analisar as mudanças conceituais e estruturais na Educação Especial é essencial para a adequada atuação, bem como a possibilidade de adoção de um posicionamento crítico diante das proposições e retóricas difundidas nos documentos.

Quanto aos processos históricos da evolução da política de Educação Especial é preciso analisar como a mesma é implementada¹⁹ em determinados espaços e momentos, levando-se em consideração a realidade educacional que não pode ser visualizada de forma homogênea. As políticas de educação como políticas sociais, devem ser entendidas como modalidade de política pública, ou seja, como conjunto de ações de governo com objetivos específicos (CARVALHO, 2014).

Além disso, como proposto por Carvalho (2014), torna-se importante a análise dos procedimentos a serem adotados no ideário da política de inclusão escolar. Essa afirmação é pertinente, pois aponta que, no campo da Educação Especial, perpetua-se a mesma descontinuidade de políticas públicas da política educacional em geral.

Da mesma forma, para Saviani (2008, p. 11), a “[...] característica estrutural da política educacional brasileira, que opera como um óbice ao adequado encaminhamento das questões da área, é a descontinuidade. Esta se manifesta de várias maneiras [...]”. Se a política de Educação Especial é pensada e formulada, mas não possui continuidade em sua implementação, todo o esforço em atender diretrizes que objetivam a universalização do atendimento escolar se perde por não apresentar efetividade em sua linha de ações.

¹⁹ Utilizaremos o termo *implementação* de políticas por ser esse o mais utilizado na literatura científica e por expressar demandas do texto legal presente nos documentos normativos. Ball (1994) e alguns de seus seguidores discordam do termo ao enfatizarem que a política é “interpretada” ou “recriada” a partir das diferentes realidades. Inicialmente, Ball e Bowe (1992) utilizavam o termo na Abordagem do Ciclo de Políticas que posteriormente seria redimensionada e passaria a banir o termo por opções teóricas (MAINARDES, 2006). Jannuzzi (2005), Oliveira (2005), Oliveira (2012) e Garcia (2013) concordam que as políticas são formuladas e implementadas, sendo essa terminologia também utilizada nas publicações oficiais sobre inclusão escolar (BRASIL, 2008; BRASIL, 2014; BRASIL, 2015).

Sendo assim, vale-se o seguinte questionamento: quais os objetivos específicos que as ações do governo pretendem concretizar? Essa questão precisa ser compreendida levando-se em consideração a pluralidade de políticas públicas que precisam tomar como pano de fundo a análise:

- a) Dos movimentos nacionais e internacionais que se consolidam como políticas de educação e cuja finalidade é a conquista do direito de todos à educação de boa qualidade;
- b) Dos processos históricos de evolução de determinada política educacional;
- c) Das realidades educacionais brasileiras e das articulações entre a política educacional e as demais políticas públicas;
- d) Dos procedimentos a serem adotados na implementação do ideário da política de inclusão educacional (CARVALHO, 2014, p. 41).

Ao olharmos para documentos internacionais que oficializam as práticas e políticas públicas adotadas pelo Brasil tais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e o Protocolo Facultativo sobre a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) será possível observar o discurso da universalização do atendimento escolar a todos os grupos, de forma que sejam contempladas as minorias.

Nesse contexto, tomando o Quadro 2 como ponto de partida, para a problematização da política de Educação Especial implementada no Brasil. Apenas não serão dispostos nesse item os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001, 2014), pois serão objeto de análise no capítulo a seguir. Pretende-se então realizar nesse item, uma breve retrospectiva dos marcos político-legais que consubstanciam a política de inclusão escolar no Brasil:

Quadro 2 – Documentos basilares da política brasileira de inclusão escolar

| Ano | Documento | Esfera | Descrição | Tipo de Documento |
|------|--|---------------|---|-------------------|
| 1990 | Declaração Mundial sobre Educação para Todos | Internacional | Declaração mundial que focaliza a satisfação sobre as necessidades básicas de aprendizagem. | Declaração |
| 1990 | Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. | Nacional | Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências | Lei |
| 1993 | Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993. | Nacional | Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. | Decreto |
| 1994 | Declaração de Salamanca | Internacional | Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. | Declaração |
| 1996 | Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996. | Nacional | Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. | Lei |

| | | | | |
|------|--|---------------|--|-----------|
| 1999 | Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. | Nacional | Regulamenta a Lei no 7.853/1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. | Decreto |
| 2001 | Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. | Nacional | Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. | Resolução |
| 2004 | Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 | Nacional | Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. | Lei |
| 2007 | Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. | Nacional | Dispõe sobre FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. | Decreto |
| 2008 | PNEEP-EI | Nacional | Dispõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. | ----- |
| 2008 | Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. | Nacional | Dispõe sobre AEE, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da LDB/1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007. | Decreto |
| 2009 | Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. | Nacional | Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. | Resolução |
| 2009 | Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. | Internacional | Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. | Protocolo |
| 2011 | Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. | Nacional | Dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências. | Decreto |
| 2013 | Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 | Nacional | Altera a LDB/1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação [...] | Lei |
| 2014 | Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. | Nacional | Aprova o PNE e dá outras providências. | Lei |
| 2015 | Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. | Nacional | Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). | Lei |

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do estudo (VINENTE, 2017)

Observando os itens dispostos no Quadro 2, serão descritas as propostas de atendimento às pessoas com deficiência tendo por base cada item disposto na legislação, considerando em âmbito nacional, o período de 1990 a 2015.

2.1 O conceito de Educação Especial

Ratificando o texto da Carta Magna do Estado Brasileiro, a Lei nº 7.853/ 1989 prevê a inserção no sistema educacional brasileiro, da *Educação Especial*, enquanto “[...] modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios” (BRASIL, 1989).

É neste cenário que a Educação Especial é visualizada na legislação como parte integrante do sistema educacional, articulado com a criação de programas de prevenção da deficiência, garantia de acessibilidade, proibição de qualquer forma de discriminação a esse aluno, bem como cuidados com a saúde e proteção aos direitos individuais e coletivos (BRASIL, 1988, 1989).

Para Mazzotta (2005), a Educação Especial é uma:

[...] a modalidade de educação escolar que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens (MAZZOTTA, 2005, p. 11).

No cenário mais atual da legislação educacional, a Educação Especial é vislumbrada semelhantemente ao que é discutido por Mazzotta (2005), ao levarmos em consideração as disposições do Decreto nº 7.611, de 2011 (BRASIL, 2011). Tal decreto sinaliza a oferta do Atendimento Educacional Especializado²⁰ (AEE) e dos serviços de Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino, porém, podendo estes também ser ofertados em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

O conceito apresentado por Mazzotta (2005) evidencia a possibilidade de substituição dos serviços educacionais comuns. Para o autor, a utilização de serviços educacionais organizados para a população em geral seria a *situação comum de ensino* e os serviços educacionais especiais quando a possibilidade de utilização de serviços

²⁰ O Atendimento Educacional Especializado é definido pelo Decreto nº 7.611/2011 como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]” (BRASIL, 2011, art. 1, §1º), prestado nas formas: (a) *complementar* - aos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; (b) *suplementar* - aos estudantes com altas habilidades ou superdotação. Esse mesmo documento caracteriza tais estudantes como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

educacionais organizados para a população geral não pudesse ser utilizada seria a *situação especial de ensino*.

Carvalho (2010) considera que, conceber a Educação Especial enquanto modalidade de ensino seria até vantajoso, mas traduz-se também como *uma outra modalidade*. Buscando-se superar essa vertente segregacionista, devem ser consideradas *especiais* as alternativas que a escola precisa organizar para que o estudante tenha sucesso em seu processo de escolarização. Além disso, também devem ser *especiais* os procedimentos de ensino e as estratégias da prática pedagógica para a remoção das barreiras de aprendizagem.

Sendo assim, para a autora, a Educação Especial seria:

[...] o conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características biopsicossociais, necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum da educação escolar. (CARVALHO, 2010, p. 19)

Esse conceito traz implicações político-administrativas que se estendem não apenas para o público da Educação Especial, mas segundo Carvalho (2010), para aqueles alunos que, por inúmeras e complexas causas, contribuem para a elevação das estatísticas que se referem ao fracasso escolar.

Baptista (2011) contextualiza que na década de 1990, embora já se discutisse a importância e as vantagens da inclusão escolar, designada pelo Ministério da Educação ainda como *integração*, os serviços de atendimento exclusivo (classes e escolas especiais) eram reconhecidos como imprescindíveis ao trabalho pedagógico na Educação Especial.

Ao longo dos últimos anos, observa-se uma significativa mudança quanto às diretrizes para a oferta dos serviços de Educação Especial (MENDES, 2006; BAPTISTA, 2011; GARCIA; MICHELS, 2011), na qual após a publicação da PNEEPEI (BRASIL, 2008), tais serviços deixam de ser substitutivos à escolarização no ensino comum e passam a ser complementares ou suplementares (BAPTISTA, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), instituída pela Lei nº 9.396/1996 (BRASIL, 1996), insere na legislação a Educação Especial enquanto “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação²¹”. (BRASIL, 1996, art. 58).

No artigo 59, prevê-se que os sistemas de ensino devem assegurar a esses estudantes no âmbito pedagógico e curricular: (a) currículo, métodos, técnicas e recursos educativos; e (b) professores com especialização adequada (BRASIL, 1996). O artigo 59-A da LDB, com redação dada pela Lei n.º 13.234, de 2015, assegura a instituição de um cadastro nacional de alunos com altas habilidades/superdotação, matriculados na Educação Básica e Superior, de modo que sejam fomentadas políticas públicas para o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes (BRASIL, 1996, art. 59-A).

2.2 O público-alvo da Educação Especial

De acordo com Bianchetti (1995), a questão da deficiência só será compreendida se inserida no processo histórico de como os homens foram atendendo as suas necessidades básicas e como foram construindo sua existência. Desse modo, a forma como a deficiência é concebida pela sociedade vigente vai incorporar os discursos publicados nos ordenamentos jurídicos.

É preciso enfatizar que legislação determina o quadro clínico de cada deficiência a partir de definições internacionais, mesmo que não haja debate amplo antes da aprovação de um dispositivo legal, de modo que as pessoas que possuam a deficiência possam apropriar-se dos direitos consignados nos documentos oficiais. Entretanto, ao mesmo tempo em que uma política é regulamentada é necessário analisar o contexto histórico e social na qual a política passa a ser implementada.

Para fins legais, o Decreto n.º 3.298/1999, que regulamenta a Lei Federal n.º 7.853/1989 define a deficiência como “[...] toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999, art. 3º, inciso I). O mesmo documento sinaliza para a definição legal para deficiência física, auditiva, visual, mental²² e múltipla, apresentada no artigo 4º, incisos I a V:

²¹Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013.

²² Optamos por manter o termo contido na legislação. Termo mantido originalmente como disposto na legislação. Nos últimos anos, o termo vem sendo substituído por *deficiência intelectual*, por expressar com melhor precisão a limitação do funcionamento intelectual e por este melhor distingui-la de doença mental (COSTA, 2016).

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização da comunidade; e) utilização dos recursos da comunidade; f) saúde e segurança; g) lazer; e h) trabalho;

V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 1999, art. 4º, incisos I a V).

A Lei nº 10.172 (PNE anterior) definia como público da Educação Especial os estudantes com necessidades educacionais especiais. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, define os alunos com *necessidades educacionais especiais*, como aqueles que apresentam durante o processo educacional:

[...] I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001b, n.p.).

Como pode ser observado no trecho destacado da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, o grupo de estudantes que integravam a Educação Especial era bem amplo. Após a publicação da PNEEPEI (BRASIL, 2008) esse público passa a ser delimitado a partir das seguintes categorias: (a) estudantes com deficiência; (b) estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD); e, (c) estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008):

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que

tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

O Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) ratifica a mesma terminologia, elegendo tais estudantes como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Entretanto, desde 2008 todas as publicações do Ministério da Educação já não utilizavam mais o termo *necessidades educacionais especiais*, salvo o Documento Subsidiário à Política de Inclusão que reúne dispositivos desde os menos atualizados aos mais recentes. Já o PNE atual (BRASIL, 2014) é publicado com a terminologia atual, definida também pelo Decreto nº 7.611/2011.

A Lei nº 12.764/2012, considera a pessoa com transtorno do espectro autista como deficiente, para todos os efeitos legais. A Lei nº 13.146/2015 considera em seu artigo 2º, pessoas com deficiências, aquelas que possuem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Nessa perspectiva, ao longo da legislação brasileira, as pessoas com deficiência são citadas de modo que a terminologia adotada possa assegurar os direitos dessa população, mesmo que o estigma e discriminação estejam presentes no corpo da lei.

2.3 A relação público-privado na Educação Especial

Torezan e Caiado (1995), ao disporem sobre a questão da extinção dos serviços de classes especiais, sinalizam que a transferência desse serviço para as instituições especializadas deveria ser discutida, pois se tais crianças fossem para as instituições especializadas, teriam formas de atendimento mais segregadoras. Nesse contexto, as autoras argumentam que:

[...] as escolas especiais são instituições fechadas; espaços historicamente construídos para segregação. Na maioria delas, a educação especial não é um direito, é ação benemérita; não é pública, é filantrópica; os professores não são profissionais, são sacerdotes; os alunos não aprendem, se ocupam. (TOREZAN, CAIADO, 1995, p. 34)

Ao analisar a oferta dos serviços de Educação Especial em São Paulo, com base em dados de 1991, Ferreira (1992) verificou que, a expansão de tais serviços sustenta-se por meio da ampliação dos serviços privados subsidiados pelo Estado, bem como na criação de classes especiais nas escolas públicas para atendimento de estudantes com deficiência intelectual²³. O autor sintetiza que as classes especiais se constituem mais em estágio para segregação e exclusão de estudantes que estavam em classes comuns, que em um procedimento para trazer à escola pessoas que compõem o público alvo da Educação Especial.

Assim sendo, Ferreira (1992), Torezan e Caiado (1995) discutem que no âmbito da Educação Especial, algumas ações governamentais são desenvolvidas sem que haja um debate mais aprofundada sobre o que se pretende resolver. Para os autores, seria oportuno debater formas alternativas ou complementares de atendimento às pessoas com deficiência (FERREIRA, 1992; TOREZAN; CAIADO, 1995; OMOTE, 1999).

Segundo Garcia e Miches (2011), em meados dos anos 1990, a Educação Especial orientava sua ação pedagógica por princípios específicos, dos quais as autoras elencam, com base na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994): (a) *normalização* – base filosófico-ideológica da integração; (b) *integração* – referente a valores como igualdade, participação ativa e respeito a direitos e deveres; (c) *individualização* – pressupõe adequação do atendimento educacional a cada aluno, respeitando seu ritmo e características especiais; (d) *interdependência* – envolve parcerias com diferentes setores; (e) *construção do real* – para atendimento às necessidades do alunado; (f) *efetividades dos modelos de atendimento educacional* – envolve infraestrutura, hierarquia do poder e consenso político em torno das funções sociais e educativas; (g) *ajuste econômico com a dimensão humana* – deve-se atribuir valores à dignidades das pessoas com deficiência como seres integrais e; (h) *legitimidade* – participação direta ou indireta das pessoas com deficiência na formação de políticas públicas, planos e governos.

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) em concordância com a CF (BRASIL, 1988), também reconhece a presença do setor privado para a oferta dos serviços de Educação Especial. Nessa perspectiva, concordamos com Laplane, Caiado e Kassar (2016), quando as autoras afirmam que “Se a presença do setor privado é reconhecida pelo poder público como uma colaboração importante para a efetivação

²³ No texto original, o autor utiliza os termos *deficientes mentais leves*.

de formas diferenciadas de atendimento, para o setor privado, a busca por recursos públicos é fundamental para sua existência” (p. 42).

Mesmo após o movimento integracionista ceder espaço ao movimento da inclusão escolar, essa mesma discussão vai ser oficializada nos fóruns de debates e vai ser intensificada nos discursos oriundos dos documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) em atendimento aos acordos signatários às agências multilaterais²⁴. De acordo com Oliveira Filho (2000), tais agências “[...] passaram a estabelecer novos procedimentos e critérios para avaliação de propostas e programas de desenvolvimento” (p.127).

O artigo 14 do Decreto 7.611/2011 previa que poderia admitir-se a partir de janeiro de 2008, para efeito da distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)²⁵, o:

[...] cômputo das matrículas efetivadas em atendimento educacional especializado oferecido por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder executivo competente, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular” (BRASIL, 2008, art. 14).

A questão do financiamento da política de Educação Especial por meio da disponibilização de recursos por meio do Fundeb trouxe mais descentralização na distribuição dos recursos públicos, ao mesmo tempo em que possibilitou a investimento do recurso no setor privado, assegurando-se o cômputo da matrícula do estudante PAEE tanto se ele frequentar o AEE na rede regular de ensino quanto em instituições ou centros especializados de AEE.

Nesse contexto, entendemos a Educação Especial como um campo de disputa política tanto ao que diz aos serviços ofertados (salas de recursos multifuncionais, salas de recursos, classes e escolas especiais), como a quem cabe à oferta desses serviços (escola pública, escola especializada pública, instituição filantrópica conveniada com o Poder Público). Sendo assim, a história da política de Educação Especial apresenta, a começar por sua legislação que normatiza as diretrizes para o atendimento desse alunado, aos estudos desenvolvidos em diversas regiões do país, aspectos relevantes que serão discutidos nesse capítulo.

²⁴ ONU, UNESCO, OCDE, OEA, OTAN, BIRD, FMI, OMC e OIT.

²⁵ Vale sinalizar que tal Decreto acrescentou dispositivo do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundeb.

2.4 O local de oferta dos serviços de Educação Especial

A LDB também assegura que os “[...] órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público” (BRASIL, 1996, art. 60).

Assim sendo, o local onde os serviços de Educação Especial devem ofertados foi ao longo dos últimos anos a mola propulsora de intenso debate se essa escolarização deveria ocorrer toda em escolas especializadas públicas da rede regular de ensino ou em atendimento especializado nas instituições privadas que ofertavam os serviços de Educação Especial.

Pode-se afirmar então que:

[...] aparecem na literatura duas posições mais extremistas, estando num dos extremos a proposta da inclusão total, que advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial. Do outro lado estão os adeptos da educação inclusiva, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais) (MENDES, 2006, p. 394).

Tal debate teórico tem se consolidado no texto da lei, de modo que os diversos agentes envolvidos disputam espaço no campo das ideias e na arena política para que os dispositivos legais publicados contenham as proposições de determinados grupos mobilizados socialmente e politicamente. Para Loureiro e Caiado (2013, p. 41), “a arena de lutas pelas verbas públicas financiando o setor privado na área da educação especial tem inúmeros exemplos de acirramento nas últimas décadas”²⁶.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), fundamentam a necessidade de organização dos sistemas de ensino para a promoção de respostas às necessidades dos estudantes com deficiência. Segundo essas diretrizes, a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento desse alunado preferencialmente em classes comuns (BRASIL, 2001). Nessa perspectiva, de acordo com o documento,

²⁶ De acordo com Loureiro e Caiado (2013), a revogação do Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008) pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) é um dos indicativos que evidencia a disputa de interesses divergente no campo das políticas públicas.

[...] a educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, portanto, além de acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos (BRASIL, 2001, p. 42).

Prevê-se nas diretrizes o atendimento escolar às pessoas com deficiência com base nos princípios da escola inclusiva. De acordo com Garcia (2006), as diretrizes sinalizam que a organização do trabalho pedagógico na educação especial apoia-se em duas *premissas complementares*: a defesa de uma abordagem educacional de atendimento e a crítica à homogeneização da escola do ensino regular.

As diretrizes inserem ainda na discussão sobre o tema a necessidade de construção de sistemas educacionais inclusivos no âmbito político, técnico-científico, pedagógico e administrativo (BRASIL, 2001b). Ao mesmo tempo em que o documento prepara posteriores publicações do Ministério da Educação para a disseminação do ideário inclusivo, também ressalta que:

Tornar realidade a educação inclusive por sua vez, não se efetuará por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão planejada, gradativa e contínua de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. Deve ser gradativa, por ser necessário que tanto a educação especial quanto o ensino regular possam ir se adequando à nova realidade educacional, construindo políticas, práticas institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino, que envolvem alunos com ou sem necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 30).

A Lei nº 10.845/2004, institui o Programa de Complementação ao AEE às pessoas com deficiência. A lei garante progressivamente a inserção de estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular. O dispositivo permite mesmo que facultativamente os Estados, o Distrito Federal e os Municípios prestem apoio técnico e financeiro às entidades privadas sem fins lucrativos que oferecem o AEE (BRASIL, 2004), como já previsto anteriormente na LDB (BRASIL, 1996).

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) concebe a educação inclusiva como um:

[...] paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

As implicações práticas do documento apontam para a superação da oferta dos serviços de Educação Especial segregados por práticas inclusivas que exigem “[...] uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a

importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes” (BRASIL, 2008, p. 11).

A partir da leitura do documento pode-se verificar a proposta de uma política na qual o Estado assume a Educação Especial e compromete-se com sua oferta na rede regular de ensino. Nessa perspectiva, as atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se das realizadas na classe comum e não podem ser consideradas substitutivas à escolarização. Para Prieto (2000), a elaboração e implantação de políticas públicas na área da educação é responsabilidade do Estado, devendo ser ofertada nos sistemas públicos de ensino.

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009 dispõe que o AEE se pauta nos serviços complementares e suplementares ofertados aos estudantes PAEE. Enfatiza-se nesse documento que a Educação Especial é transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional. No art. 5º, a Resolução aborda a prioridade da realização do AEE em SRM no contraturno, não sendo substitutivo à classe comum (BRASIL, 2009).

Sendo assim, ratificando a Resolução supracitada, a atual proposta de AEE regulamentada na legislação educacional vigente trata-se de um serviço de Educação Especial. Esse serviço foi regulamentado posteriormente pelo Decreto nº 7.611/2011²⁷, envolvendo um conjunto de atividades pedagógicas, recursos de acessibilidade para estudantes PAEE e recursos pedagógicos organizados institucional e continuamente previsto nos projetos pedagógicos e oferecidos de forma *complementar* ou *suplementar*²⁸ a esse alunado (BRASIL, 2011).

A Lei nº 13.005/2014 ao instituir o PNE (2014-2024), propõe a meta 4, que dispõe da universalização do atendimento escolar para a população dos 4 aos 17 anos, do acesso à Educação Básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2015).

Por último, a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, presentes no texto da Lei nº 13.146/2015, incumbe ao Poder Público, a oferta do AEE assim como os demais serviços e adaptações razoáveis para atendimento às

²⁷ Foi anteriormente regulamentada pelo Decreto nº 6.571/2008 e posteriormente revogado pelo Decreto nº 7.611/2008.

²⁸ De acordo com o Decreto, o AEE é complementar à formação dos estudantes com deficiência e TGD, e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação, não sendo substitutivo à escolarização dos estudantes (BRASIL, 2011).

características dos estudantes com deficiência, bem como a formação e a disponibilidade de professores para o AEE.

Um avanço previsto no campo da legislação é impor ao setor privado a vedação da cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas. Além de ratificar o direito à educação, como previsto em outros documentos (BRASIL, 1989, 1990, 1996, 2008), a lei visa assegurar inúmeros direitos sociais nas esferas da saúde, da moradia, do trabalho, da assistência social, da previdência social, da cultura, esporte, turismo, lazer entre outros.

2.5 Diretrizes dos documentos internacionais

Referente à organização da política de Educação Especial na década de 1990, Garcia e Michels (2011) problematizam que, tal política pode ser caracterizada:

[...] como uma "política de resultados", ou seja, um privilegiamento de efeitos que mostrem vantagens na relação custo/benefício tais como maior número de alunos matriculados na relação com os investimentos financeiros. Tais resultados são constitutivos de uma gestão gerencial articulada à racionalização das atividades estatais e que não se atém a uma análise mais qualitativa da educação. Essa concepção de gestão implica uma tentativa de imposição do próprio processo de implantação da política quando define quais são as tarefas locais e como devem ser desenvolvidas (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 115).

Ao discutirem as reformas educacionais ocorridas no Brasil na década de 1990 e a produção científica de um grupo de pesquisadores²⁹ entre 1991 a 2011. As autoras apontam a relação público-privado nos serviços de Educação Especial enquanto forma de organização do atual sistema capitalista, principalmente na década de implementação de políticas neoliberais no Brasil no contexto educacional³⁰.

O contexto econômico da época permite-nos compreender a dinâmica de como o Poder Público adota determinada política para a Educação Especial. As políticas

²⁹ Trata-se do Grupo de Trabalho (GT) 15 – Educação Especial da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped).

³⁰ Durham (2010) ao realizar um estudo comparativo sobre as reformas educacionais no Governo FHC (1995-2003) enumera os seguintes pontos: (a) atuação decisiva do MEC para aprovação do texto da LDB/1996; (b) Descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional; (c) Elevação das taxas de matrículas no Ensino Fundamental; (d) Expansão do Setor privado; (e) Regularização e aperfeiçoamento do Saeb; (f) Inclusão do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), realizado pela OECD; (g) Criação do Exame Nacional de Conclusão de Curso – Prova; (h) Distribuição dos Recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); (i) Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) que depois transforma-se em Fundeb, entre outros.

públicas implementadas no Brasil, mesmo que em perspectiva neoliberal, buscaram superar anos de descaso com a escolarização desse público, pois:

[...] o principal foco analítico da política pública está na identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir, na chegada desse problema ao sistema político (politics) e à sociedade política (polity), e nas instituições/regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública (SOUZA, 2006, p. 40).

Desse modo, ao analisarmos a política de Educação Especial, podemos destacar a implementação de inúmeros acordos firmados entre o Brasil e diversos organismos multilaterais, principalmente na década de 1990. Citamos nesse contexto a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), resultante de uma conferência internacional sediada na Tailândia e a Declaração de Salamanca – sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994), resultante de outra conferência realizada na Espanha.

A *Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1990) traz em seu preâmbulo um diagnóstico de discriminação de gênero por meninas ainda estarem fora da escola, além de denunciar o alto índice de analfabetismo, principalmente nos países em desenvolvimento. O documento se estrutura em dez artigos fundamentais, dos quais podemos destacar: (a) satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; (b) universalização do acesso à educação e promoção da equidade; (c) ampliação da Educação Básica; (d) desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio; (e) mobilização internacional; (f) fortalecimento da solidariedade internacional, dentre outros.

No artigo 3º, item 5, a Declaração registra que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 04)

Dá-se um enfoque nas necessidades específicas das pessoas com deficiência, de modo que seja necessário possibilitar a oportunidade de aprendizagem e inclusão escolar nos sistemas de ensino. Nessa perspectiva, ao passo em que o documento avança na proposição de um reconhecimento das diferenças, também evidencia a implementação de uma política educacional que atenda aos princípios neoliberais.

No campo da educação inúmeros avanços podem ser notados, principalmente no âmbito jurídico. Consonante com a CF (BRASIL, 1988), por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura que ambos devem receber o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, tratamento individual especializado³¹, além de prioridade nas ações e políticas de prevenção e proteção (BRASIL, 1990).

Em nível nacional, o Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993³², que instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definia essa política como o “[...] conjunto de orientações normativas, que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1993, art. 1º). As diretrizes propostas no Decreto visavam a *integração* da pessoa com deficiência em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, saúde, trabalho, seguridade social, transporte, cultura, esporte e lazer.

Para Garcia e Michels (2011), durante o período de 1991 a 2001, a Educação Especial no Brasil assumiu o formato de modalidade educacional na busca da superação do modelo paralelo de ensino, ao mesmo tempo em que a inserção de conceitos e ações relacionadas à inclusão escolar foram inseridos nos dispositivos legais, o espaço educacional não se tornou mais democrático.

Outro documento internacional publicado pela Unesco foi a *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais* (UNESCO, 1994). Com a participação de representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia na cidade de Salamanca, o documento apresentava a proposta de *um novo pensar em Educação Especial*, de modo que as orientações para os países signatários é de que pensassem em: (a) política e organização; (b) fatores relativos à escola; (c) recrutamento e treinamento de educadores; (d) serviços externos de apoio; (e) áreas prioritárias; (f) perspectivas comunitárias; e (g) requerimentos relativos a recursos.

De acordo com a Declaração de Salamanca, a escola inclusiva parte do pressuposto de que:

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades

³¹ O texto prevê esse atendimento aos adolescentes “[...] portadores de doença ou deficiência mental” (BRASIL, 1990, art. 112, parágrafo 3º).

³² Posteriormente, esse Decreto foi revogado pelo Decreto Federal nº 3.298/1999.

diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994, p. 05).

A Declaração torna-se um marco para que os países passem a executar ações governamentais para a construção de *escolas inclusivas*, de modo que fossem atendidas as diretrizes dos organismos multilaterais. Para Mendes (2010), o documento é um importante marco na difusão da filosofia da educação inclusiva, da qual as teorias e práticas inclusivas disseminam-se no Brasil e em diversos países.

O Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que é regulamentado no Brasil por intermédio do Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, define as pessoas com deficiência como aquelas que “[...] têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2009, s.p).

Os princípios gerais da Convenção listados no artigo 1º baseiam-se em: (a) respeito pela dignidade inerente, autonomia individual, liberdade e independência; (b) não discriminação; (c) plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; (d) respeito às diferenças e aceitação pelas pessoas com deficiência como parte da diversidade humana; (e) acessibilidade; (f) igualdade entre homem e mulher; e (g) respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência (BRASIL, 2009).

3 MÉTODO

O presente capítulo objetiva apresentar, de forma detalhada, o percurso metodológico desenvolvido para a realização do estudo. Será constituído pelos seguintes itens: (1) Delineamento; (2) Aspectos éticos; (3) Local; (4) Participantes; (5) Instrumentos; (6) Procedimentos de Coleta dos Dados; e, (7) Procedimentos de análise dos dados.

3.1 Delineamento

O estudo foi realizado mediante uma abordagem qualitativa (MARCONI; LAKATOS, 2003; FAZENDA, 2008; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2011), observando-se as contradições entre as políticas públicas e a implantação das mesmas no cotidiano escolar dos sistemas de ensino. Entende-se que o comportamento científico é disciplinado, pois exige atitude, postura crítica e o uso de técnicas adequadas (MARCONI; LAKATOS, 2003).

A escolha da teoria e do método é imprescindível, pois o processo de coleta e análise dos dados não pode ser reduzido a simples procedimentos. Nessa perspectiva:

Toda investigação supõe um corpo teórico, e este deve ter um método que lhe seja apropriado; porém, a relação importante no processo da elaboração do conhecimento é desvirtuada pela mitificação dos métodos que são desvinculados dos contextos teóricos, ainda mais quando estes são utilizados indiscriminadamente, à maneira de uma moda, e a teoria é reduzida a um corpo de definições, a um simples marco de referência ou a uma revisão bibliográfica superficial (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 43).

Compreendemos que as pesquisas de cunho qualitativo são mais adequadas por permitirem o surgimento de novas interpretações, aos suscitarem novos caminhos a serem pesquisados. Assim sendo, pode-se entender que o avanço teórico de algumas pesquisas pode possibilitar a indicação de novas buscas para a problemática da prática pedagógica (FAZENDA, 2010).

A adoção de uma pesquisa qualitativa em educação permite-nos a compreensão de dada realidade, de forma holística. Segundo Sánchez Gamboa (1998, 2008), as abordagens de pesquisa são teorias em ação e identificam as diversas formas de concepção do objeto e do sujeito no processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, acredita-se que educação “é espaço da reprodução das contradições que

dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2008, p. 104).

No contexto da pesquisa educacional, concepções de educação e abordagens de pesquisa estão intimamente relacionadas. A concepção que adotamos de que a educação é espaço de reprodução das contradições do mundo capitalista (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, 2008), aponta elementos para analisar nossa prática (FAZENDA, 2010) e dos participantes do estudo, nas questões relacionadas ao atendimento educacional especializado de estudantes PAEE na rede municipal de ensino, na qual esse estudo foi desenvolvido.

A pesquisa além de seguir a abordagem qualitativa em educação, apresentou um delineamento descritivo e analítico. Segundo Gil (2002), as pesquisas com delineamento descritivo “[...] têm por objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (GIL, 2002, p. 42). As pesquisas realizadas com base nesse delineamento vão além de, simplesmente, identificar a relação entre as variáveis, pois pretendem determinar também a natureza dessa relação.

Apresenta também delineamento analítico, por esse também estabelecer inferências a respeito de associações entre duas ou mais variáveis, focalizando *associações de exposição e efeito*, portanto, associações causais. De acordo com Gil (2002), as pesquisas analíticas envolvem o estudo e a avaliação aprofundados de informações disponibilizadas para explicar o contexto de um fenômeno.

Levando em consideração que o presente estudo objetivou analisar a política municipal de Educação Especial e a organização pedagógica do serviço de AEE ofertado aos estudantes PAEE na cidade de Manaus, essa pesquisa apresenta delineamento descritivo e analítico (GIL, 2002), avançando da descrição para a análise, levando em consideração a política educacional e suas relações com o AEE.

3.2 Aspectos Éticos

De acordo com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as pesquisas que envolvem seres humanos devem atender aos fundamentos éticos e científicos pertinentes. Sendo assim, a ética na pesquisa implica: (a) respeito ao participante da pesquisa; (b) ponderação entre riscos e benefícios; (c) garantia que dados previsíveis serão evitados e; (d) relevância social da pesquisa (BRASIL, 2012).

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar, atendendo a Resolução CNS nº 466/2012, visando o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos (BRASIL, 2012).

O projeto foi aprovado em outubro de 2015, consubstanciado pelo Parecer nº 1.259.003, obtendo o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) com o código nº 9256215.4.0000.5504 (ANEXO A). A identidade dos participantes foi resguardada, com uso dos dados somente para fins científicos. Foi inserido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) os objetivos, riscos e benefícios do estudo.

Os participantes do estudo que concordaram em participar da pesquisa receberam e assinaram TCLE (ANEXO G), e poderiam retirar seu consentimento a qualquer tempo. A Semed do município autorizou a pesquisa por meio de um Termo de Anuência e, posteriormente, receberá uma devolutiva após o término do estudo.

A análise dos dados contou com a apreciação de três juízes, pós-graduandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e uma estudante do curso de Letras – Língua Portuguesa da Ufam, visando garantir a confiabilidade dos mesmos. Alguns dados também foram apresentados durante reunião do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD), da qual foi lavrada Ata e assinada pelos participantes.

3.3 Local

Nesse item serão apresentados dados históricos, políticos e indicadores educacionais do Estado do Amazonas, da cidade de Manaus até chegar à Semed, *locus* de realização desse estudo. Gadelha (2002) problematiza, por exemplo, que a história da expansão territorial do Brasil tem sido pouco pesquisada pela historiografia, apesar da importância estratégica que engloba a pesquisa sobre essa temática.

O contexto de descoberta da região Amazônica, principalmente do território que hoje constitui os estados do Amazonas e Pará se deu mediante expedição do espanhol Francisco de Orellana. A viagem foi descrita de modo que apontasse as belezas naturais da região e possíveis riquezas a serem exploradas (AMAZONAS, 2017).

De acordo com informações disponibilizadas no sítio eletrônico do Governo do Estado do Amazonas (AMAZONAS, 2017), durante a expedição que ocorreu entre 1541 e 1542, os espanhóis teriam encontrado as mulheres Amazonas guerreiras e a partir disso especularam-se inúmeros mitos e folclore sobre a existência dessas mulheres

guerreiras.

Mesmo após tantas aventuras e descobertas, a região acabou ficando abandonada e caiu no esquecimento, até que os frades Domingos de Brieba e André Toledo, realizando uma nova descida para o rio Amazonas, alcançassem Belém do Pará, despertando o interesse de outros capitães portugueses.

O processo de colonização dos povos indígenas e a exploração das riquezas naturais da Região Amazônica foram significativos para o processo de contaminação dos rios e poluição das florestas. Tais acontecimentos históricos trazem consequências para a região, pois o desmatamento implica questões que dizem respeito à saúde pública e carecem assim, de investimento na esfera da educação para minimização dos impactos ambientais que poderão incidir sobre a região nos próximos anos.

Os dados do estudo foram coletados nas dependências das escolas municipais vinculadas à rede pública municipal de ensino, localizadas no perímetro urbano da capital amazonense. Manaus apresenta ao longo de sua existência uma contradição entre o crescimento populacional e econômico com a conservação da flora e fauna que compõem o maior bioma do mundo.

O processo de colonização dos nativos brasileiros pelos povos europeus também foi intensificada na região norte do país, dizimando milhares de indígenas e minimizando os aspectos culturais de um povo colonizado, por meio da imposição de uma cultura europeia que exclui as minorias.

De acordo com Maciel e Felippini (2010), o processo de negação cultural de um povo amplamente dominado pelo colonizador apresenta traços históricos e políticas que se entrecruzam com a herança cultural do povo amazônico:

Essa herança cultural nem sempre é bem aceita pelos manauaras e, muitas vezes, renegada. Esse processo de negação cultural tem suas raízes na colonização, onde os europeus, tidos como “civilizados” deveriam impor-se sobre os costumes dos habitantes da região, os quais consideravam uma verdadeira “barbárie” (MACIEL; FELIPPINI, 2010, p. 38).

O povoamento de São José da Barra do Rio Negro, que posteriormente seria chamada de Manaus, intensificava a ocupação da colônia portuguesa, sendo um ponto estratégico para a consolidação de uma vila em área estratégica. Muito mais tarde com a implantação da Zona Franca de Manaus (ZFM), o crescimento econômico da região e o crescimento populacional, a cidade passa por uma intensa expansão que traz também problemas frequentes nas grandes capitais brasileiras. (MACIEL; FELIPPINI, 2010;

SUFRAMA, 2016)

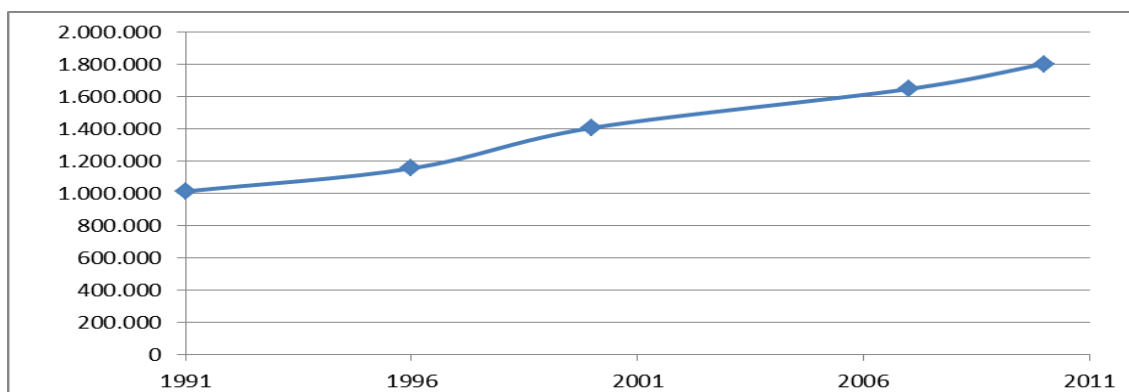
A ZFM foi crucial para que fossem pensadas políticas públicas para a Região Amazônica, políticas sociais voltadas para a educação e a saúde. Localizada prioritariamente no Pólo Industrial de Manaus (PIM), a ZFM compreende três pólos econômicos: (a) comercial; (b) industrial e, (c) agropecuário. Dentre as informações sobre o PIM:

O pólo Industrial de Manaus possui aproximadamente 600 indústrias de alta tecnologia gerando mais de meio milhão de empregos, diretos e indiretos, principalmente nos segmentos de eletroeletrônicos, duas rodas e químico. Entre os produtos fabricados destacam-se: aparelhos celulares e de áudio e vídeo, televisores, motocicletas, concentrados para refrigerantes, entre outros. O pólo Agropecuário abriga projetos voltados à atividades de produção de alimentos, agroindústria, piscicultura, turismo, beneficiamento de madeira, entre outras (SUFRAMA, 2016).

A capital, segundo dados do IBGE possuiu no ano de 2015 uma população estimada em 2.057.711 habitantes, o que corresponde a uma densidade demográfica de 158,6% (hab./km²). Manaus possui uma área territorial de 11.401,092 km² e está localizada à margem esquerda do Rio Negro (IBGE, 2010), sendo a sexta capital mais populosa do Brasil.

Da população manauara, 49% é constituída por homens e 51% por mulheres. De acordo com dados do IBGE, podemos observar de 1991 a 2010 um crescimento populacional que acompanha o contexto econômico e social da região, como ilustrado no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Panorama do crescimento populacional da capital amazonense entre 1991 e 2010



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados dos Infográficos do IBGE (2010)

Como se pode observar no Gráfico 1, de 1990 até 2010 houve um intenso crescimento populacional. Esse crescimento estende ao longo dos últimos anos, trazendo desafios tanto no campo educacional, quanto no campo político,

administrativo, social e cultural.

Com o crescimento da população manauara, tornou-se necessário a criação de mais estabelecimentos de ensino para a oferta da Educação Básica, levando-se em consideração que a LDB compete ao município a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, prioritariamente (BRASIL, 1996).

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica referentes ao ano de 2013, levantados pelo Inep, a cidade possui 62.017 estudantes matriculados na Educação Infantil, 350.259 no Ensino Fundamental, 98.034 no Ensino Médio, 11.928 no Ensino Profissional de Nível Técnico, e 39.973 nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, presenciais e semipresenciais (INEP, 2014).

Desse quantitativo de matrículas em quatro dependências administrativas (federal, estadual, municipal e privada), os estudantes PAEE com matrículas ativas na cidade de Manaus encontram-se matriculados na Educação Infantil (387), nos anos iniciais (223) e finais (50) do Ensino Fundamental, no Ensino Médio (173), na Educação Profissional de Nível Técnico (6) e na Educação de Jovens e Adultos (875) (INEP, 2014).

De acordo com dados do Cadastro Escolar da Semed, a rede pública municipal de ensino conta com aproximadamente 481 escolas, sendo 397 pertencentes à zona urbana da cidade e 84 à zona rural (MANAUS, 2017). O estudo envolveu escolas das Divisões Distritais Zonas (DDZs) sul, norte, oeste e leste. Destas, as maiores DDZs vinculadas à Semed são as zonas norte e leste. A Figura 1 ilustra a localização das escolas investigadas no estudo:

Figura 1 – Localização das escolas participantes do estudo



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do estudo (2016)

Como pode ser observado na Figura 1, as escolas que compõem o estudo

compreendem as DDZs distribuídas nas diferentes zonas. Destas, as mais populosas são as zonas norte e leste, ambas possuem duas DDZs vinculadas à Semed (Leste I e II, e, Norte I e II).

A *escola 1* localiza-se em um bairro residencial de alto padrão econômico, com grande atividade comercial e na área de serviços. É atendida por escolas públicas e do setor privado e localiza-se próximos dos *shoppings centers* mais tradicionais da cidade. O bairro é atendido por diversos itinerários de transporte urbano e localiza-se numa região estratégica de acesso entre as zonas norte, centro-sul e sul. Das escolas públicas localizadas no bairro, três estão vinculadas à Semed e cinco à Seduc.

A *escola 2* encontra-se no bairro mais populoso da zona norte da capital amazonense. Trata-se de um bairro bem planejado que mais cresceu nos últimos anos. A divisão territorial do bairro acrescentou mais três bairros localizados mais ao norte da capital. Sendo assim, a Semed implementou na zona duas DDZs (Norte I e II), de modo que atendesse a demanda populacional para a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Das escolas públicas localizadas no bairro, dezoito estão vinculadas à Semed e vinte à Seduc.

A *escola 3* localiza-se numa região central da cidade, situada em bairro nobre e numa das avenidas mais movimentadas que liga Manaus à Boa Vista pela Rodovia BR 174 e à Itacoatiara pela Rodovia AM 010. O bairro possui um bom sistema de transporte coletivo e é servido por escolas públicas e particulares, centros universitários e faculdades. Dentro do bairro localiza-se um dos mais recentes cartões-postais construídos para sediar os jogos da Copa do Mundo de 2014 realizados na cidade. Das escolas públicas localizadas no bairro, três estão vinculadas à Semed e apenas uma à Seduc.

A *escola 4* encontra-se situada no segundo bairro mais populoso da cidade e o mais populoso da zona leste, também contemplado com duas DDZs da Semed. É estratégico por interligar as zonas norte e leste da cidade, contemplado por diversos itinerários de transporte público urbano, estando próximo ao Distrito Industrial do Pólo Industrial de Manaus. Das escolas públicas localizadas no bairro, vinte e oito estão vinculadas à Semed e apenas seis à Seduc.

Na capital amazonense é possível encontrar escolas distribuídas geograficamente atendendo a demanda populacional e ao mesmo tempo escolas localizadas próximas umas às outras ofertando a mesma etapa ou nível de ensino, como também verificado por Prieto (2000), em estudo realizado na maior capital do país.

Segundo a pesquisadora, a duplicação de serviços educacionais em uma região e a carência em outra é um dos resultados da ausência de planejamento conjunto e articulação de várias esferas de governo.

O AEE é frequentado pelo estudante na mesma escola e em outros casos, o estudante precisa deslocar-se com a família para que a oferta do AEE seja realizada em outra escola da mesma DDZ ou uma área diferente. Cada escola apresentada na figura foi representada por um professor participante do estudo (P1, P2, P3 e P4), cujos perfis serão discriminados no item a seguir.

3.4 Participantes

Os participantes do estudo foram quatro (4) professores efetivos (P1, P2, P3 e P4) que atuavam nas SRM vinculadas à rede municipal de ensino e um (1) representante da GEE do município (P5), totalizando até o momento cinco (5) sujeitos, como pode ser observado no Quadro 3:

Quadro 3- Dados gerais dos participantes do estudo.

| Participantes | Escola/DDZ | Idade | Estado Civil | Cor | Formação | Tipo de Instituição | Tempo de Graduação |
|---------------|-------------------------------|--------------------|--------------|--------|-----------------------|---------------------|--------------------|
| P1 | 1 - Sul | 45 | Casada | Parda | Normal Superior | Privada | 07 anos |
| P2 | 2 - Norte | 42 | Divorciada | Parda | Normal Superior | Pública | 08 anos |
| P3 | 3 – Oeste | 43 | Casada | Branca | Magistério de 2º Grau | Pública | 07 anos |
| P4 | 4 - Leste | 65 | Casada | Branca | Magistério de 2º Grau | Pública | 14 anos |
| P5 | Gerência de Educação Especial | N.I. ³³ | N.I | Branca | Pedagogia | Pública | N.I |

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do estudo (VINENTE, 2016)

Os dados dispostos no Quadro 3 apontam que a média de idade dos participantes foi de 48 anos, sendo a maior 65 anos e a menor foi de 42 anos. Três dos participantes eram casados e, um divorciado. Todos os participantes eram do gênero feminino. Dos cinco participantes, quatro eram provenientes de instituições públicas com média de 9 anos de graduação, sendo a maior 14 anos e a menor de 07 anos.

Optamos por manter a terminologia *gênero*, por entendermos que esse conceito é histórico, dizendo respeito não somente à história das mulheres, mas à história de

³³ Não informado

homens e mulheres e suas relações sociais, por se tratar de um campo fértil de análise das desigualdades e hierarquias sociais. Segundo o Torrão Filho (2005, p. 149):

[...] os estudos de gênero já mostraram como as diferenças entre os sexos, estabelecidas de maneira hierárquica, são construídas historicamente e como as noções de masculino e feminino são igualmente históricas. No entanto há uma tendência muito grande em apagar os traços biológicos da constituição das identidades sexuais, que reflete em minha opinião uma relação de medo e ódio à natureza. Contra um determinismo biológico, neutralizaram-se as diferenças sexuais”.

As demais informações relacionadas ao perfil profissional dos participantes serão apresentadas com mais descrição no item dos resultados, especificamente – *Política de formação de professores para o AEE*. Foram contatados professores do gênero feminino, que atuavam em SRM, atendendo a estudantes PAEE na Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental. Os docentes constituíram uma amostragem na qual houve representantes para as seguintes DDZs da Semed: (1) sul; (2) oeste; (3) norte; e (4) leste.

Foram incluídos na amostra os professores que aceitaram participar do estudo de forma voluntária e que assinaram o TCLE, após terem lido o documento e serem informados quanto aos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa. O representante da GEE também recebeu informações sobre a pesquisa e assinou o TCLE (ANEXO H) concordando em participar do estudo, conforme diretrizes da Resolução nº 466/2012 do CNS.

Os critérios de inclusão baseavam-se nos fatos dos docentes atuarem em SRM onde houvesse estudantes PAEE, matriculados entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede regular de ensino. Optamos por manter apenas essa categoria, de modo que a amostragem por conveniência fosse atendida.

Comporam a amostra, professores do gênero feminino, em efetivo exercício no serviço público. Foram excluídos da amostragem os professores que não aceitaram participar do estudo de forma voluntária e não consentiram na assinatura do TCLE após serem informados acerca dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa.

3.5 Instrumentos

Os instrumentos da pesquisa basearam-se na utilização do: (a) Roteiro Semiestruturado de Entrevista para professores do AEE; (2) Roteiro Semiestruturado de

Entrevista para o (a) representante da GEE do município; e, (3) Protocolo para Análise Documental de Políticas Públicas em Educação Especial.

3.5.1 Roteiro Semiestruturado de Entrevista para professores do AEE

A entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista (MANZINI, 2014).

O roteiro semiestruturado de entrevista baseou-se em um planejamento na coleta das informações de modo que pudessem responder aos objetivos da pesquisa. Segundo orientações da literatura, foram tomados alguns cuidados na elaboração do roteiro, associados à linguagem, à forma das perguntas e à sequência das perguntas nos roteiros (MANZINI, 2004).

Sendo assim, o roteiro (APÊNDICE A) aplicado durante a entrevista aos professores do AEE foi constituído por aproximadamente quarenta questões, abertas e fechadas, relacionadas: (1) aos dados gerais do *locus* da pesquisa; (2) à caracterização dos participantes da pesquisa; (3) aos aspectos da organização pedagógica; (4) aos aspectos da organização curricular e; (5) aos marcos políticos-legais do Sistema Municipal de Ensino (SME).

Algumas das questões foram adaptadas do Questionário do Professor, que é preenchido durante a Prova Brasil realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). As questões envolviam temas sobre a construção do projeto político-pedagógico, a caracterização dos professores, a formação inicial e continuada, bem como a jornada de trabalho e outros aspectos importantes a serem levados em consideração para análise dos dados. Outras questões foram adaptadas de Marques (2010), Milanesi (2012), Nozu (2013) e Inep (2013).

3.5.2 Roteiro Semiestruturado de Entrevista para o (a) representante da Gerência de Educação Especial

O roteiro semiestruturado de entrevista (APÊNDICE B) que foi aplicado ao representante da GEE do Município conteve aproximadamente 25 questões abertas e fechadas, com vistas a operacionalização dos objetivos da pesquisa.

O instrumento foi elaborado com questões que dispunham sobre os seguintes elementos: (1) proposta pedagógica do município para o AEE; (2) proposta curricular

para o AEE; (3) formação continuada de professores; e (4) implementação da política de Educação Especial no município.

O processo de adaptação de algumas questões de trabalhos já desenvolvidos anteriormente (MARQUES, 2010; MILANESI, 2012; NOZU, 2013) seguiu os mesmos critérios do roteiro que foi aplicado aos professores das SRM.

3.5.3 Protocolo para Análise Documental de Políticas Públicas em Educação Especial

Visando operacionalizar o objetivo de análise da política de educação especial do município, foi elaborado o Protocolo para Análise Documental de Políticas Públicas em Educação Especial (APÊNDICE D), de modo que os documentos pudessem fornecer um panorama sobre: (1) ausência e/ou presença de metas e/ou estratégias sobre inclusão no projeto pedagógico da escola; (2) Identificação dos mecanismos de avaliação utilizados pelo (a) professor (a); (3) Categorização de elementos que possam constituir o currículo em ação; (4) caracterização do plano de AEE da sala, dentre outras variáveis que possibilitariam responder aos objetivos da pesquisa.

3.6 Procedimentos de Coleta dos Dados

Os itens a seguir detalharão os procedimentos de coleta dos dados que foram realizados para atingir os objetivos do estudo: (a) análise documental; (b) teste piloto dos roteiros semiestruturados de entrevista; e, (c) entrevista com professores de AEE e com a representante da GEE.

3.6.1 Análise Documental

Para Gil (2008), a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. De acordo com Flick, “[...] como ocorrem nas outras abordagens de pesquisa qualitativa, pode-se utilizar os documentos e análise de documentos como uma estratégia complementar para outros métodos como a entrevista [...]” (FLICK, 2009, p. 231).

Assim sendo, no primeiro momento do estudo, com vistas à operacionalização do objetivo “analisar a política municipal de Educação Especial para o AEE de estudantes com deficiência”, foi realizado o preenchimento do Protocolo para Análise Documental de Políticas Públicas em Educação Especial.

Vale salientar que o uso da análise documental é crucial para que se possa compreender a implementação de uma política de Educação Especial, pois o estudo sistemático de um documento traz as seguintes provocações: (a) quem produziu o documento?; (b) com qual objetivo e para quem o documento foi produzido?; (c) quais as intenções de determinado documento? Sendo assim, é indispensável que sejam analisadas também as condições específicas das quais os documentos foram produzidos (FLICK, 2009).

Os documentos referentes a legislação do município que não estavam disponíveis no sítio eletrônico da Semed foram solicitados por meio de Ofício e consultados no Diário Oficial do Município de Manaus.

O período de publicação dos documentos foi delimitado com base entre a publicação da Lei Municipal nº 452/1998 (MANAUS, 1998) e da Resolução nº 011/CME/2016, de 02 de junho de 2016 (MANAUS, 2016).

Além disso, foram consultados alguns projetos político-pedagógicos disponibilizados pelos gestores da escola, entretanto não foi possível ter acesso aos planos de AEE elaborados pelos docentes, como previsto no projeto inicial submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar.

Entre os documentos analisados durante o presente estudo, estão listados no Quadro 4:

Quadro 4 – Documentos analisados durante o procedimento de coleta dos dados

| Ano | Esfera Administrativa | Documento | Descrição |
|------|-----------------------|--|---|
| 1998 | Municipal | Lei nº 452, de 26 de novembro de 1998. | Cria na estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação, as escolas municipais que especifica e dá outras providências. |
| 2003 | Municipal | Resolução nº 005/CME, de 18 de dezembro de 2003. | Dispõe sobre os procedimentos e orientações a serem observados para oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino Municipal a partir de 2003. |
| 2007 | Municipal | Lei nº 1.102, de 09 de março de 2007 | Cria o Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo e dá outras providências. |
| 2009 | Municipal | Decreto nº 324, de 22 de outubro de 2009. | Institui o Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Município de Manaus e dá outras providências. |
| 2010 | Municipal | Lei nº 1.448, de 20 de abril de 2010. | Cria, na Estrutura Administrativa da Secretaria Municipal de Educação – SEMED -, as Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI's – que especifica e dá outras providências. |

| | | | |
|------|-----------|--|---|
| 2010 | Municipal | Lei nº 1.495, de 26 de agosto de 2010. | Reconhece a pessoa com autismo como portadora de deficiência, para fins de fruição dos direitos assegurados pela Lei Orgânica do Município de Manaus. |
| 2010 | Municipal | Resolução nº 06/CME/2010, aprovada em 30 de setembro de 2010. | Dá nova redação à Resolução nº 05/CME/1998 que regulamentou a implantação da Lei nº 9.394/96 no Sistema Municipal de Educação a partir de 1996. |
| 2011 | Municipal | Resolução nº 010/CME/2011 | Institui os procedimentos e as orientações para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. |
| 2013 | Municipal | Decreto nº 2.682, de 26 de dezembro de 2013. | Dispõe sobre o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação - SEMED e dá outras providências |
| 2014 | Municipal | Plano de Metas – Metas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação (2014) | Disponível em: < HTTP://semed.manaus.am.gov.br/plano-de-metas/ > |
| 2014 | Municipal | Documento Base do Plano Municipal de Educação (2014-2024) | Disponível em: < HTTP://semed.manaus.am.gov.br/consulta-publica/ > |
| 2015 | Municipal | Lei nº 2000, de 24 de junho de 2015. | Aprova o Plano Municipal do município de Manaus e dá outras providências. |
| 2015 | Municipal | Resolução nº 038/CME, de 03 de dezembro de 2015. | Aprova o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus. |
| 2016 | Municipal | Resolução nº 011/CME/2016, de 02 de junho de 2016. | Institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. |

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do estudo (VINENTE, 2017).

Além dos documentos dispostos no Quadro 4 também foi realizado o mapeamento da distribuição de SRM que ofertam o AEE na rede pública municipal de ensino em Manaus (AM). Os dados foram transcritos no Protocolo de Análise Documental de Políticas Públicas em Educação Especial e analisados de forma qualitativa (GIL, 2008; FLICK, 2009).

Foram consultados os dados do Ministério da Educação (MEC) e do Cadastro Escolar da Semed. Outros dados relacionados aos estudantes PAEE matriculados na rede pública municipal de ensino da cidade foram solicitados mediante ofício à Semed (ANEXO F). Para fins de caracterização da realidade escolar e política do município foram consultados os dados do Censo Escolar do Inep (2014) e do Censo Demográfico do IBGE (2010).

3.6.2 Teste piloto dos roteiros semiestruturados de entrevista

Entende-se que para qualquer instrumento de pesquisa utilizado no estudo há necessidade de um pré-teste ou teste piloto, procurando verificar se ele apresenta os elementos *fidedignidade* e *operatividade* (MARCONI; LAKATOS, 2003). Como requisito imprescindível para apreciação ética e emissão do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), os instrumentos foram elaborados e encaminhados ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar.

Após aprovação do projeto pelo Comitê, seguindo-se os mesmos critérios de inclusão e exclusão dos participantes, foram recrutados participantes que responderam ao procedimento de aplicação dos roteiros de entrevista semiestruturada. O roteiro foi aplicado aos participantes nos meses de outubro e novembro de 2015, e participaram três professores que atuavam em SRM de três municípios distintos do estado de São Paulo, sendo esses municípios de pequeno, médio e grande porte.

Os participantes do estudo foram informados quanto aos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa. Os que concordaram em participar de forma voluntária receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e assinaram o documento. Os dados foram submetidos à apreciação de juízes, visando garantir a confiabilidade dos mesmos.

As informações sobre os participantes do estudo piloto podem ser observadas na Tabela 1:

Tabela 1 – Caracterização dos participantes do estudo piloto

| Participante | Gênero | Idade | Cor | Estado Civil | Graduação | Tempo de atuação como professor | Pós-graduação |
|--------------|----------|-------|--------|--------------|-----------|---------------------------------|-------------------------------|
| Professor A | Feminino | 32 | Branca | Solteira | Pedagogia | 8 anos | Mestrado em Educação Especial |
| Professor B | Feminino | 29 | Branca | Solteira | Pedagogia | 4 anos | Mestrado em Educação |
| Professor C | Feminino | 42 | Branca | Casada | Pedagogia | 3 anos | Mestrado em Educação |

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do estudo piloto.

Como se pode observar na Tabela 1, todos os professores que participaram do estudo piloto eram do gênero feminino, com idades entre 29 e 42 anos. Dos três participantes uma era casada e duas estavam solteiras. Com base na caracterização colhida no roteiro aplicado verificou-se que todas possuíam pós-graduação *stricto sensu* mestrado, com graduação em Pedagogia.

Os dados do estudo foram coletados, nas dependências das escolas nas quais os participantes atuavam, em três municípios paulistas. Os municípios de pequeno (A) e médio (B) porte localizam-se na região administrativa 6 (Central)³⁴, e o município de grande porte (C) localiza-se na região 13 (São Paulo) do estado. A Tabela 2 apresenta a caracterização dos municípios que foram objeto do estudo piloto:

Tabela 2 – Caracterização dos municípios paulistas participantes do estudo piloto

| Município | Região Administrativa | População estimada | Área territorial | Bioma | Data de instalação |
|-----------|-----------------------|-----------------------|---------------------------|----------------|--------------------|
| A | Região 6 (Central) | 30.734 habitantes | 290,978 km ² | Cerrado | 01/01/1954 |
| B | Região 6 (Central) | 221.950 habitantes | 1.136,907 km ² | Cerrado | 01/01/1939 |
| C | Região 13 (São Paulo) | 11.967.825 habitantes | 1.521,110 km ² | Mata Atlântica | 01/01/1939 |

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do IBGE (2015)

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), o município A possui uma população estimada em 30.734 habitantes, localizando numa área em que prevalece o bioma cerrado. O município B possui aproximadamente 241.389 habitantes, sendo localizado em uma região em que também prevalece o bioma cerrado. O município C tem aproximadamente 11.967.825 habitantes e localiza-se no bioma da mata atlântica.

Sendo assim, com a realização do estudo piloto foi possível analisar se todos os dados recolhidos foram necessários à pesquisa ou se alguma questão importante não esteve contemplada durante a coleta. Também foi possível verificar se o vocabulário apresentava-se acessível e até mesmo se estava claro o significado de cada questão (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Após a aplicação do estudo, algumas questões foram redimensionadas e outras excluídas, tendo em vista que não eram relevantes para responder aos objetivos. Foram excluídas questões, por exemplo, de caracterização dos participantes que eram repetitivas e questões sobre o desenvolvimento das ações durante do AEE que não estavam claras aos participantes.

Durante o estudo piloto, alguns participantes sinalizaram que havia muitas questões a serem respondidas, questionando a necessidade de algumas que poderiam não ser exploradas posteriormente. O tempo médio de entrevista foi entre 20 e 28

³⁴ O estado de São Paulo é dividido nas seguintes regiões administrativas, a saber: Presidente Prudente, Araçatuba, São José do Rio Preto, Barretos, Franca, Marília, Bauru, Central, Ribeirão Preto, Campinas, Sorocaba, Registro, Santos, São Paulo e São José dos Campos.

minutos. Os participantes do estudo piloto não foram os mesmos da pesquisa, de modo que fosse garantida a fidedignidade dos dados coletados.

Esse processo foi relevante para crescimento e amadurecimento profissional do pesquisador, levando em consideração que nos outros estudos realizados ainda na graduação, não havia sido utilizado procedimento de coleta de dados por meio de entrevistas, além do processo de transcrição e análise serem diferentes de instrumentos como o questionário, por exemplo.

3.6.3 Entrevistas com os professores de AEE e Representante da Gerência de Educação Especial

Após autorização do estudo pela Semed por meio de documento (ANEXO C), entramos em contato com a GEE para que fosse disponibilizada uma relação de escolas da Secretaria que ofertavam o AEE em SRM.

Juntamente com as informações das escolas que possuíam os espaços para a oferta do AEE, foi agendo também o horário e o local da entrevista com a gerente de Educação Especial do município. O contato se deu por meio de ligações telefônicas, documento (ANEXO D) e e-mails, em contato direto com a assessoria da Gerência.

Assim, foi realizada primeiramente a entrevista com a representante da Gerência da Educação Especial, em espaço determinado e horário previamente agendado. Foi apresentado mais uma vez a autorização da Semed para a realização do estudo e entregue o TCLE para anuência.

A participante foi informada quanto aos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa. Após concordar em participar do estudo, foi assinado o TCLE e a entrevista foi realizada, tendo sua duração aproximada em 49 minutos.

No que se refere à entrevista com os professores, o contato se deu inicialmente com o Departamento de Gestão Escolar da Semed³⁵, após consulta às informações do Cadastro Escolar da Semed, de modo que as DDZs do município fossem contempladas.

Posteriormente, a Gerência providenciou uma Carta de Apresentação (ANEXO E) que identificasse o pesquisador quando adentrasse ao recinto das escolas nas quais seria realizada a pesquisa.

³⁵Atualmente a Semed disponibiliza um cadastro escolar em sítio eletrônico, onde constam dados como o telefone das escolas, o nome e contato dos gestores, serviços como oferecimento do AEE e das diferentes modalidades de ensino.

Após esse procedimento, entramos em contato com os gestores das escolas que autorizavam a presença do pesquisador no espaço escolar, de modo que pudéssemos realizar a entrevista e os demais procedimentos para coleta dos dados.

Os gestores encaminhavam o pesquisador à SRM para solicitar anuência dos professores para participarem do estudo. Os professores receberam o TCLE, foram informados quanto aos objetivos, riscos e benefícios de sua participação na pesquisa. Todos os participantes responderam ao roteiro semiestruturado de entrevista dentro do espaço da SRM e assinaram o TCLE, permitindo a gravação das entrevistas em aparelho multimídia.

A entrevista com os professores de SRM teve os respectivos tempos de duração: (a) P1 – 22 minutos; (b) P2 – 34 minutos; (c) P3 – 28 minutos e; (d) P4 – 43 minutos. Após realização da entrevista, o pesquisador agradecia aos participantes pela participação voluntária no estudo e despedia-se.

3.7 Procedimentos de Análise dos Dados

Entendemos como Frigotto (2008, p. 89), que “[...] é na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade”. Sendo assim, esse processo é essencial no estudo por representar o esforço de estabelecer conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada.

As entrevistas foram transcritas levando em consideração as discussões propostas por Manzini (2004), identificando os discursos que respondem aos objetivos da pesquisa. Os dados desta pesquisa foram analisados por meio de elaboração de categorias, das quais algumas já haviam sido elencadas nos instrumentos de coleta e outras foram surgindo a partir da audição das entrevistas e análise dos dados.

Após a coleta, os dados foram lidos e relidos, e transcritos de modo que fosse garantida a máxima fidelidade. Para Flick (2009), a “[...] confiabilidade adquire sua relevância enquanto critério de avaliação da pesquisa qualitativa [...] os pesquisadores podem adotar caminhos diferentes com a finalidade de ampliar a confiabilidade dos dados e das interpretações” (p. 343).

Participaram do processo de transcrição três juízes, sendo duas estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, e uma estudante do curso de Letras da Ufam. As juízas possuíam idades entre 22 e 29 anos, e a finalidade da participação das mesmas era de verificar a concordância e confiabilidade dos dados coletados. Durante o processo de transcrição das entrevistas foram retirados alguns

vícios de linguagem e optamos por suprimir trechos que não respondiam aos objetivos do estudo, para que a análise fosse mais objetiva.

Os dados encontrados por meio do Protocolo de Análise Documental de Políticas Públicas em Educação Especial foram sistematizados em tabelas e quadros, o que possibilitou uma visão holística e dinâmica da realidade estudada. No tocante aos dados secundários, oriundos da pesquisa documental foram analisados os conteúdos dos documentos relacionados à implantação das SRM, à formação docente e às diretrizes que normatizam o AEE nos sistemas de ensino.

Como os instrumentos de coleta dos dados já estavam estruturados em categorias, no processo de análise algumas subcategorias permaneceram e outras foram emergindo. A partir disso, as duas categorias referentes aos objetivos específicos foram inseridas e as subcategorias foram agrupadas nos dois eixos. Esses itens serão mais detalhados nos resultados apresentados no próximo capítulo.

4 POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MANAUS

O presente capítulo objetiva apresentar resultados referentes ao aspecto macro da política de Educação Especial em curso na capital amazonense. A política de Educação Especial em Manaus encontra-se vinculada à própria política educacional que foi se constituindo no *locus* deste estudo. Sendo assim, não podemos narrar a história da construção dessa política desvinculando-a dos aspectos culturais, políticos e sociais que constituíram o atual cenário político-educacional do município.

Sendo assim, o capítulo estrutura-se estruturado nos seguintes subcapítulos: (1) A história da Educação Especial em Manaus; (2) Os marcos político-legais da Educação Especial em Manaus e; (3) Matrícula de estudantes PAEE em Manaus.

4.1 A história da Educação Especial em Manaus

Nesse item serão apresentados dados documentais visando reconstituir a história da educação especial no município de Manaus. Encontra-se estruturado nos seguintes tópicos: (1) estruturação da Secretaria Municipal de Educação; (2) Conselho Municipal de Educação; (3) a Gerência e o Complexo Municipal de Educação Especial; e (4) a Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

4.1.1 Estruturação da Secretaria Municipal de Educação

O município de Manaus trata-se de uma pessoa jurídica de direito público interno, a qual delinea-se como unidade territorial que integra a República Federativa do Brasil e o Estado do Amazonas, possuindo autonomia política, administrativa e financeira (MANAUS, 2001).

A CF, atribui aos Municípios, a atuação prioritária no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Assim sendo, a União, o Estado, O Distrito Federal e os Municípios devem organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração. Esse regime de colaboração pressupõe a adoção de uma política pública de financiamento no âmbito de um governo neoliberal, na qual mantém-se a repressão aos movimentos sociais na busca do fortalecimento do Estado para o controle dos gastos, de modo que seja assegurada a estabilidade econômica.

De acordo com o artigo 11, da LDB, compete aos Municípios:

[...] I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. [...] (BRASIL, 1996, art. 11).

Dessa maneira, levando-se em consideração as especificidades regionais da capital amazonense, compete ao município a avaliação e monitoramento da política de educação e atendimento aos estudantes, de modo que atendam ao disposto na CF (BRASIL, 1988) e às demais diretrizes legais.

É nesse contexto que a Semed³⁶ foi constituída por intermédio da Lei Municipal nº 1.094, de 20 de outubro de 1970 (MANAUS, 1970), que dispunha sobre a organização da Administração Municipal, tendo como o primeiro secretário, Aldimar Marinho Sampaio.

Com a Lei Municipal nº 1.240, de 20 de novembro de 1975 (MANAUS, 1975), foi designado ao prefeito que fosse estabelecido, mediante decreto, a competência, o funcionamento das unidades e as atribuições dos servidores dos demais órgãos a que a lei se referia (SEMED, 2016).

De acordo com dados da Semed, durante a década de 1970, com a estruturação da Secretaria e o grande número de professores que atuavam sem formação mínima, houve a necessidade de capacitação dos profissionais da educação e atualização dos que já eram professores da rede. Posteriormente, ainda na década de 1970, a secretaria já possuía 128 escolas que atendiam ao 1º Grau³⁷.

De acordo com a Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, previa-se que os estudantes que apresentassem deficiência física ou mental³⁸ e que se encontrassem

³⁶ Nem sempre a Secretaria foi denominada Semed, entretanto optamos por manter o termo em todo o texto visando padronizar tal nomenclatura.

³⁷ A Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, dispunha sobre a organização das Diretrizes e Bases para o ensino dos 1º e 2º graus (BRASIL, 1971), atualmente denominados Ensinos Fundamental e Médio, respectivamente, por meio de alteração provocada pela Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

³⁸ Optamos por manter o termo originalmente como grafado no corpo da Lei.

em atraso considerável, bem como os superdotados, deveriam receber um tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos respectivos Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, art. 9º).

Durante o período de democratização do Estado brasileiro, mais especificamente entre os anos de 1989 a 1992, a Semed atendia aos estudantes da capital amazonense nas diferentes modalidades e níveis de ensino. As matrículas referentes à Educação Especial passam a compor a estatística a partir de 1991, um ano após a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia. A partir daí pode-se dizer que a Educação Especial passa a fazer parte do cenário educacional do município, com a matrícula de estudantes PAEE na rede.

A criação dos Conselhos Escolares e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação consolida-se como espaço para discussão da política educacional a ser implantada nos diferentes contextos regionais e locais. No âmbito da Semed, somente a partir do ano de 1996, por intermédio da Lei Municipal nº 377/1996, objetivava definir as políticas educacionais no município, é que foi criado o Conselho Municipal de Educação (CME).

O CME exerce atribuições que lhe foram conferidas pelo Regimento Interno, pelas Leis Federais e Estaduais de ensino e por Resoluções Normativas próprias. De acordo com essa Lei:

O CME/Manaus é órgão colegiado representativo da comunidade, integrante do Sistema Municipal de Ensino, dotado de autonomia administrativa e financeira, vinculado à Secretaria Municipal de Educação (Semed) e subordinado ao Chefe do Poder Executivo Municipal, com funções: consultiva, fiscalizadora, deliberativa, mobilizadora e competência normativa, constituindo-se em Órgão de Estado, mediador entre a sociedade civil e o poder público municipal na discussão, elaboração e implementação das políticas municipais de educação, da gestão democrática do ensino público e na defesa da educação de qualidade para todo o município (MANAUS, 1996, art. 1º).

Essa é uma das primeiras vezes que a legislação municipal de ensino abarca o CME como integrante do SME, dotado com autonomia administrativa e financeira. Nesse contexto, atende-se ao disposto no artigo 14, da LDB, que preconiza que os sistemas de ensino devem definir as normas de gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de modo que haja participação da comunidade escolar e local em conselhos ou equivalente (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o CME é constituído por nove membros titulares e suplentes, indicados pelas entidades representativas, para mandato de dois anos. Participam do

Conselho, respectivamente, representantes das seguintes entidades: (a) do ensino público superior – UFAM; (b) do ensino público estadual - Seduc; (c) do ensino público municipal - Semed; (d) do ensino privado – Sinepe/AM; (e) das APMCs; (f) do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas – Sinteam; (g) da União Municipal dos Estudantes Secundaristas - Umes; e, (h) da Câmara Municipal de Manaus – CMM (MANAUS, 2007).

Dentre as competências do Conselho Municipal de Educação, estabelecidas no artigo 7º da Lei Municipal nº Lei Municipal nº. 377 de 18 de dezembro de 1996, podemos elencar:

- I – deliberar sobre o processo pertinente à ação educacional, em matéria de funcionamento e planejamento;
- II – credenciar espaços físicos e autorizar, prorrogar e reconhecer os cursos oferecidos;
- III – orientar, analisar e aprovar o Regimento Geral do Sistema de Ensino Municipal e o Regimento Interno das Escolas Municipais e de Instituições Privadas de Educação Infantil;
- IV – orientar e analisar o Projeto Político Pedagógico de acordo com a legislação em vigor;
- V – normatizar orientações e procedimentos estabelecido pelas instituições de ensino público e privado;
- VI – analisar e aprovar as alterações curriculares nos termos da legislação específica;
- VII – estabelecer a parte diversificada do currículo, nos termos dispostos no § 5º, Artigo 26, da Lei Nº. 9.394/96;
- VIII – normatizar o atendimento educacional às peculiaridades dos alunos portadores de necessidades especiais, assegurando classes, escolas ou serviços especializados, possibilitando a integração nas classes comuns de ensino regular;
- IX – declarar a extinção de mandato dos Conselheiros, de acordo com o disposto no parágrafo único, do Artigo 4º deste Regimento;
- X – deliberar sobre outras matérias de relevância que lhes foram submetidas no limite de sua competência.

Como estabelecido no artigo 7º, inciso VIII, da Lei Municipal nº 377/1996, compete ao CME normatizar o atendimento educacional aos estudantes PAEE. Sendo assim, a legislação municipal vigente ainda garante a manutenção de classes, escolas e serviços especializados, porém, de forma que fosse possibilitada a *integração* nas classes comuns do ensino regular. Vale salientar que este é um dos poucos espaços no corpo da lei que diz respeito à modalidade de Educação Especial.

No ano de 2001, com a promulgação da Lei Municipal nº 590 de 13 de março de 2001, que reestrutura a administração do Poder Executivo municipal, a Semed passa por um processo de descentralização das atividades, por meio da criação de quatro Distritos Educacionais. De acordo com a lei. O objetivo de tal iniciativa era “[...]”

descentralizar as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da Rede Municipal de Ensino, proporcionando um melhor atendimento às escolas e centros de educação infantil, bem como à comunidade em geral” (MANAUS, 2001, art. 9º).

Assim, passa a ser instituído o Distrito Educacional Norte, o Distrito Educacional Leste, o Distrito Educacional Sul/Centro Sul e o Distrito Educacional Oeste/Centro-Oeste. Cada Distrito passaria ser administrado por um Gerente Distrital com auxílio de três coordenadores, distribuídos nas diferentes zonas da cidade. Os cargos eram comissionados e as atribuições e competências dos gestores foram estabelecidas por ato próprio do Chefe do Poder Executivo Municipal (MANAUS, 2001).

Com a reestruturação da Secretaria que ocorreu na década passada, por intermédio da Lei Delegada nº 13, de 31 de julho de 2013³⁹, a Semed integra a Administração Direta do Poder Executivo e passa a ter as seguintes finalidades:

- I – formular, supervisionar, coordenar e avaliar a Política Municipal de Educação, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- II – planejar, coordenar, controlar e executar atividades para prover os recursos necessários, métodos e profissionais a fim de oferecer à sociedade serviços educacionais de elevado padrão de qualidade, adequados às diversas faixas etárias e níveis – educação infantil e ensino fundamental –, garantindo dignidade e qualidade de vida aos cidadãos do Município.

Sendo assim, se observarmos estritamente a legislação educacional no tocante ao papel do município para atendimento à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, as finalidades da Lei Delegada não abrem precedentes para o cumprimento do dispositivo previsto na LDB que possibilita à Semed a “atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela CF [...]” (BRASIL, 1996, art. 11, inciso V).

A Lei Delegada prevê na estrutura organizacional da Semed a direção da mesma por um secretário, auxiliado por um Subsecretário de Administração e Finanças, um Subsecretário de Infraestrutura e Logística e de um Subsecretário de Gestão Educacional. No quadro 5, pode ser observada mais detalhadamente a estrutura organizacional da Secretaria:

Quadro 5 – Estrutura Geral Organizacional da Semed

³⁹ Dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação (Semed), suas finalidades e competências, fixa seu quadro de cargos comissionados e dá outras providências (MANAUS, 2013).

| I – órgãos colegiados | II – órgãos de assistência e assessoramento | III – órgãos de apoio à gestão | IV – órgãos de atividades finalísticas |
|--|--|--|--|
| a) Conselho Municipal de Educação; b) Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb; c) Conselho de Alimentação Escolar – CAE; e d) Comissão de Licitação. | a) Gabinete do Secretário; e b) Assessoria Técnica. | a) Subsecretaria de Administração e Finanças 1. Departamento de Planejamento (constituído por várias Divisões e Gerências); 2. Departamento Administrativo e Financeiro (constituído por várias Divisões e Gerências) b) Subsecretaria de Infraestrutura e Logística 1. Departamento de Suprimento e Logística 2. Departamento de Engenharia e Transporte | a) Subsecretaria de Gestão Educacional 1. Departamento de Gestão Educacional (Constituído por várias Divisões e Gerências, inclusive a de Educação Especial - GEE). |

Fonte: Elaborado com base na Lei Delegada nº 13, de 31 de julho de 2013 (MANAUS, 2013)

Como pode ser observado no Quadro 5, a GEE, responsável pela implementação da política de inclusão escolar no município, vincula-se a Subsecretaria de Gestão Educacional. Além dessa organização, a descentralização do atendimento aos gestores e demais profissionais dos estabelecimentos de ensino se dá por meio das zonas distritais.

As DDZs, mais conhecidas como zonas distritais, estão distribuídas nas zonas urbana e rural. A zona urbana compreende a DDZ I – Zona Sul e Centro-Sul, DDZ II – Zona Oeste e Centro-Oeste, DDZ III e IV – Zona Norte, DDZ V – Zona Leste I, DDZ VI – Leste II. A zona rural compreende a DDZ VII – Rodoviária e Ribeirinha. As zonas norte e leste são contempladas por duas DDZs em virtude da população da capital amazonense estar distribuída em sua maioria nessas áreas da cidade.

A Semed também é integrada pela Biblioteca Municipal João Bosco Pantoja Evangelista, pelo Centro Municipal de Educação Especial, pelo Conselho Municipal de Educação, pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério e pelos Centros Municipais de Atendimento Psicopedagógico, distribuídos nas diversas DDZs.

A Resolução nº 038/CME, aprovada em 03 de dezembro de 2015, que aprovou o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus, relaciona a manutenção pelo Poder Executivo das seguintes unidades de ensino à Semed: (1) Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e Creche Municipal para as

unidades que oferecem Educação Infantil; (2) Escola Municipal para as unidades de ensino Fundamental (EMEF); (3) Complexo Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEMEJA); (4) Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE); (5) Centro Municipal de Arte-Educação (CMAE); e (6) Centro Municipal de Atendimento Sociopsicopedagógico (CEMASP). (MANAUS, 2016).

No próximo item, descreveremos sobre o Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE), unidade de ensino da Semed, articulando-o com a GEE, ambos situados no mesmo espaço geográfico.

4.1.2 A Gerência e o Complexo Municipal de Educação Especial

No ano de 1991 são implementados os serviços de Educação Especial na Semed, sendo também criado no mesmo período o Núcleo de Educação Especial, como informado pela representante da GEE – participante deste estudo. De acordo com a Gerência, o objetivo do Núcleo era coordenar, acompanhar e avaliar os Programas de Educação Especial da rede municipal de ensino, como sinalizado por Matos (2008).

A capital amazonense passava a participar então de um movimento que vinha ganhando força no Brasil inteiro durante a década de 1990 - a expansão dos serviços especializados para atendimento às especificidades dos estudantes público alvo da Educação Especial, tal como previsto desde 1988 na CF (BRASIL, 1988).

No ano de 1997, de acordo com Matos (2008), houve a criação do Serviço de Avaliação Diagnóstica da Educação Especial do Município (Sadem). Este setor era constituído por oito profissionais da saúde e educação que realizavam a avaliação diagnóstica dos estudantes encaminhados até a Semed.

Posteriormente, o Sadem seria transformado no Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo (CMEE). Antes disso, em 1998, a Lei nº 452, de 26 de novembro de 1998, criava na estrutura administrativa da Semed, a Escola Municipal José Salomão Scharzman (MANAUS, 1998).

Anteriormente à criação do CMEE estavam em funcionamento as escolas Municipais de Educação Especial José Salomão S. Schwartzman e Emerson F. Prestes. Com a extinção dessas escolas, o CMEE passa a congrega os profissionais oriundos delas, passando a ser o único local a ofertar os serviços de Educação Especial em âmbito municipal.

Em 2003, a Resolução nº 005/CME assegurava no parágrafo único do artigo 3º que o Sistema de ensino municipal, entendido aqui como Semed, deveria “[...] constituir

e fazer funcionar um centro responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros [...]” que viabilizassem e dessem sustentação ao processo de “construção da educação inclusiva” (MANAUS, 2003, art. 3º).

A legislação vigente que, assegura os serviços de Educação Especial ofertados pelo CMEE, é consubstanciada pela Lei nº 1.102, de 09 de março de 2007⁴⁰, ao criar o Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo. Assim sendo, a época, o prefeito Serafim Corrêa atribuiu à Semed a fiscalização e o cumprimento da lei.

O CMEE é visualizado no âmbito da Semed como uma escola referência para atendimento aos estudantes PAEE, por dispor de uma equipe multidisciplinar constituída por pedagogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e psicólogos. Os professores e demais profissionais que atuam no CMEE atuam como assessores nas DDZs, acompanhando o trabalho desenvolvido durante o AEE das escolas municipais vinculadas à Secretaria.

A Resolução nº 010/CME/2011 descreve quem são os profissionais que atuam no âmbito do Complexo Municipal de Educação Especial. De acordo com o artigo 14, o setor responsável pela Educação Especial deve ser composto por pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e odontólogos (MANAUS, 2011).

Em 2013, foi publicado no âmbito da Semed o Decreto nº 2.682, de 26 de dezembro de 2013. O documento dispõe sobre o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação. De acordo com o artigo 43 da Resolução, compete à GEE:

- I - promover a educação dos alunos da educação especial, por meio de ações pedagógicas e atendimentos especializados, objetivando a inclusão social e escolar;
- II - gerenciar as ações pedagógicas e os atendimentos especializados da Secretaria;
- III - orientar as famílias dos alunos;
- IV - realizar avaliação diagnóstica com enfoque psicopedagógico dos alunos;
- V - oferecer atendimento educacional especializado de acordo com as especificidades do aluno;
- VI - proporcionar assessoramento pedagógico às escolas que atendem aos alunos da educação especial;
- VII - oferecer formação continuada aos professores e pedagogos com relação à modalidade de educação especial e educação inclusiva, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial/MEC;
- VIII - desenvolver outras atividades correlatas. (MANAUS, 2013, art. 43)

⁴⁰ Essa lei revoga algumas disposições da Lei nº 452, de 26 de novembro de 1998.

A GEE é parte da Administração do Poder Executivo, vinculada à Subsecretaria de Gestão Educacional (conforme observado no Quadro 5), enquanto o CMEE trata-se de uma unidade pertencente à Semed (MANAUS, 2016). Nesse cenário, cabe à Gerência a gestão das ações pedagógicas e atendimentos especializados, além da orientação às famílias dos estudantes PAEE.

Cabe salientar que principalmente para as crianças oriundas de famílias de baixa renda, a avaliação multiprofissional é um dos maiores serviços ofertados pela rede municipal de ensino. Convém destacar que, por exemplo, no Sistema Único de Saúde (SUS) a marcação de uma consulta com especialistas é demorada e inviabiliza a avaliação dos estudantes PAEE, principalmente para a emissão de laudo médico. No caso do CMEE, a avaliação desses estudantes ocorre de modo mais rápido, possibilitando que estudantes em vulnerabilidade econômica tenham acesso a uma avaliação multiprofissional.

Além das atividades educacionais, o complexo também realizar os Jogos Adaptados André Vidal de Araújo, baseado em atividades motoras para pessoas com deficiência. As atividades realizadas durante o Festival baseiam-se em jogos de bola ao alvo, circuito, chute ao gol, imersão com ajuda, revezamento com argola, atividades com bambolê submerso entre outras. No corrente ano, o regulamento apresentou como finalidade dessa atividade a estimulação “[...] da participação dos estudantes com deficiência das escolas municipais, estaduais e instituições particulares, promovendo ampla mobilização em torno do esporte e educação” (SEMED, 2017).

A Resolução nº 038/CME/2015 traz uma nova configuração para a manutenção do Complexo Municipal de Educação André Vidal de Araújo, como pode ser observado no art. 54:

A Escola Municipal de Educação Especial André Vidal, como estabelecimento inclusivo, baseado na reconstrução e reconhecimento das diferenças e práticas pedagógicas pautadas em novas estratégias educacionais, oferecerá as oficinas pedagógicas (MANAUS, 2015, art. 54).

Nesse cenário, o CMEE deixa de ser uma escola especial e passa a dar suporte aos estudantes PAEE da rede municipal de ensino, mantendo as oficinas pedagógicas, serviço esse que será descrito mais adiante.

4.1.3 A criação da Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência

No contexto do atendimento às pessoas com deficiência no estado do Amazonas, as ações governamentais delineiam-se por meio das ações da Secretaria de Estado dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Seped). De acordo com informações disponibilizadas em seu sítio eletrônico, a Seped trata-se de:

[...] um órgão integrante da administração direta do Poder Executivo, que tem como finalidade a manutenção e garantia dos direitos da Pessoa com Deficiência, além da formulação, execução e a implementação de políticas públicas que visem a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência e suas famílias, no Estado do Amazonas (SEPED, 2017, s.p).

Mesmo sendo um órgão governamental ligado diretamente ao Poder Executivo do Estado do Amazonas, a Seped ainda possui pouca expressividade em suas ações, talvez se justificando por sua criação ainda ser recente. A criação dessa Secretaria se deu no estado mediante a Lei nº 3.581, de 29 de dezembro de 2010 (AMAZONAS, 2010).

As unidades integrantes da estrutura organizacional da Seped encontram-se divididas em sete setores, a saber: (a) Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência; (b) Gabinete; (c) Assessoria; (d) Secretaria Executiva; (e) Secretaria Executiva Adjunta de Administração e Finanças; e (f) Departamento de Proteção dos Direitos das Pessoas com Deficiências (AMAZONAS, 2010).

É importante salientar que mesmo que a estrutura organizacional da Secretaria possua diversas unidades integrantes, é constituída por apenas 30 servidores, conforme dados do Portal da Transparência do Estado do Amazonas, dos quais apenas 6% são servidores públicos estatutários e 94% servidores atuam em cargos comissionados sem vínculo empregatício (AMAZONAS, 2017).

A Seped, no âmbito de sua atuação disponibilizou à população vagas para o Programa Viver Melhor – Atividades Motoras em Manaus no município de Parintins. As atividades foram desenvolvidas em alguns Centros de Educação em Tempo Integral (Cetis), visando articular a intersectorialidade prevista no contexto das políticas públicas difundidas na legislação. Esse programa visou auxiliar no desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência a partir dos 2 anos de idade.

No campo habitacional, as atividades desenvolvidas pela Seped levaram em conta o fato de muitas pessoas com deficiências não possuírem acessibilidade em suas residências. Para promover melhoria na qualidade de vida e melhor acomodação nas dependências do imóvel, as atividades da Secretaria pautaram-se em executar mudanças

relacionadas à arquitetura da habitação do beneficiário, podendo o contemplado contar com o suporte de materiais e equipamentos, conforme legislação vigente.

Quanto à implementação do Programa Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social (BPC na Escola), os dados referentes ao estado do Amazonas, disponibilizados em sítio eletrônico do programa, sinalizam que, de um total de 2.544 beneficiários, 1.588 frequentam a escola atualmente (equivalente a 62,42%); 402 já cursaram e não cursam atualmente (equivalente a 15,80%); e 554 nunca frequentaram a escola (equivalente a 21,78%) (BRASIL, 2017).

Além das ações governamentais desenvolvidas pela Secretaria, o Estado do Amazonas possui várias organizações não governamentais, das quais podemos elencar: (a) Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - Apae; (b) Associação de Amigos do Autista no Amazonas – Ama/AM; (c) Associação Amazonense de Integração de Pais de Deficientes Mentais - Ademe; (d) Associação Pestalozzi do Amazonas; (e) Associação dos Deficientes Físicos do Amazonas – Adefa e outras (ONGS BRASIL, 2017).

4.2 Os marcos político-legais da Educação Especial em Manaus

No âmbito dos marcos político-legais que consubstanciam a política de inclusão no contexto manauara, as publicações emanadas pelo Conselho Municipal de Educação trazem alguns aspectos para nossa análise. Esse item encontra-se então estruturado nos seguintes tópicos, de modo que possamos compreender um pouco dessa realidade: (1) definição de educação especial; (2) serviços de Educação Especial; (3) alunado da Educação Especial; e (4) locais de oferta dos serviços de Educação Especial.

4.2.1 A definição da modalidade de Educação Especial

Entende-se por Educação Especial na Resolução nº 005/CME/2003, "[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recurso e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns".

Também é compreendida como transversal aos níveis e modalidades pois, busca "[...] promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais [...]" (MANAUS, 2003, art. 3º)

Em dispositivo mais recente, a Educação Especial é definida na Resolução nº 038/CME/2015, como uma modalidade de educação escolar, "[...] oferecida preferencialmente na rede regular, perpassando todas as etapas da educação básica e suas modalidades de competência do município, com Atendimento Educacional Especializado (AEE)" (MANAUS, 2016, art. 47).

4.2.2 Os serviços de Educação Especial

No presente tópicos serão apresentados os serviços de Educação Especial que foram identificados durante o estudo documental, compreendendo o período de 1998 a 2017, com base nas publicações do Conselho Municipal de Educação (MANAUS, 1998, 2011, 2015; 2016).

4.2.2.1 Oficinas pedagógicas

As oficinas pedagógicas são desenvolvidas no Complexo Municipal de Educação Especial objetivando "[...] um ambiente escolar centrado na formação do aluno para a atuação no mundo produtivo e capacitação no desenvolvimento de atividades econômicas e laborais cotidianas" (MANAUS, 2016, art. 54). As atividades desenvolvidas são avaliadas pelo professor por meio de um parecer descritivo, o qual permite emitir um boletim específico posteriormente.

4.2.2.2 Estimulação essencial

A Resolução nº 005/CME/2003 assegurava que creches e escolas especiais (governamentais ou particulares) deveriam organizar atendimento de estimulação precoce para crianças dos 0 (zero) aos 3 (três) anos (MANAUS, 2003). Na legislação da época utilizavam-se os termos “estimulação precoce” para o serviço e “portadores de necessidades especiais” para o alunado da Educação Especial. No âmbito da produção científica na área, após a publicação desse documento, não encontramos nenhum trabalho de pesquisa que se debruce de analisar a implementação desse dispositivo legal (VINENTE; MATOS, 2014)

A resolução mais recente que se relaciona à Educação Especial o município de Manaus assegura em seu artigo 24 que o SME deve oferecer às crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade a estimulação essencial. Segundo o documento, a estimulação é “voltada para o desenvolvimento global da criança envolvendo atividades terapêuticas e

educacionais que lhes proporcione condições e adaptações às suas necessidades e aprimore suas competências e habilidades [...]” (MANAUS, 2016, art. 24).

4.2.2.3 Ensino com professor itinerante

Após análise documental realizada em publicações do Conselho Municipal de Educação, visualizamos que o ensino com professor itinerante constituiu um dos serviços de Educação Especial no município de Manaus. De acordo com a Resolução nº 005/CME, esse serviço contava com orientação e supervisão pedagógica, desenvolvidos pelos professores que realizavam visitas periódicas às escolas para atuar com os alunos que apresentassem “necessidades educacionais especiais” (MANAUS, 2003).

4.2.3 O alunado da Educação Especial

Em 2003, a Resolução nº 005/CME utilizava a nomenclatura “alunos com necessidades especiais”, fundamentada nas Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2001). Considerou-se alunos com essas necessidades aqueles que apresentassem: (1) dificuldades acentuadas de aprendizagem (podendo ser vinculadas ou não a causas orgânicas); (2) dificuldades de comunicação e sinalização; e (3) altas habilidades/superdotação (MANAUS, 2003).

O alunado da Educação Especial é definido posteriormente na Resolução nº 038/CME/2015 como o público-alvo já visualizado antes na PNEEPEI (BRASIL, 2008). Compõe-se de estudantes com deficiência física e sensorial (deficiência auditiva/surdez, cegueira, baixa visão), surdocegueira e múltipla; estudantes com transtornos do espectro autista; estudantes com altas habilidades/superdotação.

4.2.4 Locais de oferta dos serviços de Educação Especial

Ao longo da história da educação especial na capital amazonense, a oferta dos serviços especializados para estudantes da Educação Especial foi se constituindo política pública para a garantia do acesso e permanência no contexto educacional amazonense. A legislação do município insere o atendimento desse alunado em pauta, ao definir principalmente na década de 2000 os locais de oferta desses serviços especializados.

O artigo 9º da Resolução CME nº 005/2003 situa as modalidades de atendimento aos estudantes com “necessidades educacionais especiais”. Destas modalidades

podemos elencar: (1) classe especial; (2) salas de recursos pedagógicos; (3) escola especial; (4) ensino com professor itinerante e; (5) sala de recurso para surdos e cegos (MANAUS, 2003).

Em 2010, a Resolução nº 006/CME/2010 que dispõe sobre o SME, traz como diretriz que a Educação Especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com “deficiência limitadora”. No parágrafo 1º do artigo 22, previa-se que “[...] na impossibilidade de integração do aluno nas classes comuns do ensino regular, o seu atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados” (MANAUS, 2010).

A Resolução nº 10/CME/2011 atribui a preferência de prestação do serviço de AEE nas escolas de ensino regular, as quais deveriam estar organizadas para atender a esse alunado. Outrossim, como suporte ao processo de inclusão dos estudantes PAEE deveria também ser disponibilizado o AEE no Complexo Municipal de Educação Especial e nas salas de recursos (SR) e salas de recursos multifuncionais (SRM) (MANAUS, 2011).

Posteriormente, a Resolução nº 038/CME/2015 dispõe sobre o atendimento escolar ao público-alvo da Educação Especial em Manaus, podendo este ser realizado tanto como suporte ao processo de inclusão escolar no CMEE (setor competente da Semed para estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), quanto em salas de recursos e salas de recursos multifuncionais nas escolas de ensino regular.

Em 2016, o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus mantém o texto da Resolução nº 10/CME/2011, atribuindo ao CMEE suporte ao processo de inclusão escolar, porém para estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

4.2.4.1 Escola Especial

A escola especial é mencionada na Resolução CME nº 005/2003 como um espaço destinado a “prestar atendimento pedagógico à educandos portadores de deficiência e de condutas típicas [...]” (MANAUS, 2003, art. 9º). O documento previa que o desenvolvimento e utilização de currículos adaptados, programas/procedimentos diferenciados e apoio de equipamentos e materiais didáticos específicos. É importante ressaltar que a resolução atribuía aos “profissionais qualificados” a responsabilidade de desenvolvimento e utilização de todo esse aparato.

No âmbito da Semed, vale sinalizar que o Complexo Municipal de Educação Especial também funcionou como escola especial. Após publicação da Resolução nº 10/CME/2011, ficou disposto que essa escola atendesse em caráter temporário estudantes com deficiência intelectual, visual, auditiva, física, múltipla, surdocegueira e TGD (MANAUS, 2011). Posteriormente, a escola passou por um processo de desativação, e funciona como centro especializado, atendendo estudantes PAEE do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, principalmente por meio das oficinas pedagógicas.

4.2.4.2 Classes especiais

Ainda é possível observar na Semed a existência de salas de recursos e classes especiais para a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes PAEE. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que o MEC implanta a PNEEPEI (BRASIL, 2008), a legislação ainda possibilita a oferta do AEE em classes ou escolas especiais, ou em SRM.

As classes especiais são definidas como “modalidade” de atendimento na Resolução nº 005/CME/2003. De acordo com o documento, a classe especial funciona em escolas do ensino regular, “[...] organizadas de modo adequado ao processo de ensino aprendizagem, disponibilizando de métodos, técnicas, recursos humanos, capacitados, reconhecendo-se e valorizando-se as singularidades, diferença e potencialidades dos educandos” (MANAUS, 2003).

De acordo com dados disponibilizados pela Semed, podemos ter acesso à relação de escolas com classes especiais, com salas de recursos e SRM. O Quadro 6 apresenta o quantitativo geral de escolas em cada DDZ com classes especiais, salas de recursos e SRM:

Quadro 6 - Quantitativo de classes especiais, salas de recursos e salas de recursos multifuncionais por DDZ

| DDZ | Classes Especiais | Salas de recursos | Salas de recursos multifuncionais |
|------------------|-------------------|-------------------|-----------------------------------|
| I – Sul | 03 escolas | 06 escolas | 06 escolas |
| II – Oeste | 06 escolas | 06 escolas | 13 escolas |
| III e IV - Norte | 08 escolas | 09 escolas | 10 escolas |
| V e VI - Leste | 11 escolas | 08 escolas | 17 escolas |

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da GEE (2016)

Como se pode observar, com base nos dados dispostos no Quadro 6, a maioria das classes especiais encontra-se nas DDZs VI e VI (Leste I e Leste II), diferentemente das salas de recursos, que se concentram em sua maioria nas DDZs III e IV (Norte I e Norte II). Das 47 SRM, 37% estão disponíveis nas DDZs Leste I e Leste II, 28% na DDZ II - Zona Oeste, 22% nas DDZs III e IV – Norte, e, 13% na DDZ I – Sul.

A meta 4 do PNE, consubstanciado pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) prevê a universalização, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, TGD 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*.

Segundo dados fornecidos pela Divisão de Informação e Estatística (DIE) da Semed, fornecidos pela Divisão de Informação e Estatística, podemos visualizar o alunado que constitui o público atendido pelos serviços de classes especiais na Manaus:

Tabela 3: Caracterização dos estudantes atendidos nas classes especiais ente 2014 e 2017

| Ano | Baixa Visão | Surdez | Deficiência Auditiva | Deficiência Física | Deficiência Intelectual | Deficiências Múltiplas | Autismo | Síndrome de Asperger | Síndrome de Rett | Transtorno Desintegrativo da Infância |
|--------------|-------------|-----------|----------------------|--------------------|-------------------------|------------------------|------------|----------------------|------------------|---------------------------------------|
| 2017 | 7 | 2 | 6 | 12 | 195 | 40 | 107 | 5 | 2 | 13 |
| 2016 | 5 | 2 | 5 | 10 | 188 | 26 | 83 | 4 | 3 | 15 |
| 2015 | 4 | 5 | 8 | 19 | 228 | 18 | 82 | 1 | 3 | 17 |
| 2014 | 2 | 5 | 4 | 14 | 164 | 10 | 51 | 3 | 3 | 11 |
| TOTAL | 18 | 14 | 23 | 55 | 775 | 94 | 323 | 13 | 11 | 56 |

Fonte: Elaboração própria, com base em informações disponibilizadas pela DIE/SEMED (2017)

Conforme dados da Tabela 3, a maioria dos estudantes atendidos nas classes especiais do município são aqueles com deficiência intelectual. No ano de 2017, esse público tem ainda o maior número de matrículas seguido respectivamente por estudantes com autismo (107), deficiências múltiplas (40) e deficiência física (12). Em 2016, o quantitativo segue na mesma tendência. No ano de 2015, o quantitativo de estudantes com deficiência intelectual (228) e autismo (82) continua sendo superior aos demais, seguidos respectivamente por estudantes com deficiência física (19) e múltipla (18). Em 2014, o índice segue a tendência dos anos de 2017 e 2016.

Além das categorias relativas a estudantes com deficiências e TGD apresentadas na Tabela 3, citamos também o quantitativo de estudantes com cegueira,

que em 2014 foi de 2 (dois) e nos anos de 2015, 2016 e 2017 foi relativo a 1 (um). Em relação aos estudantes com surdocegueira matriculados nas classes especiais no período, em 2014 e 2016 a Semed não possuiu nenhum quantitativo e em 2015 e 2017, apenas um estudante foi matriculado em classes especiais. Quanto aos estudantes com altas habilidades/superdotação, somente nos anos de 2014 e 2015 houve estudantes matriculados, diferentemente dos anos de 2016 e 2017, nos quais não houve nenhum desses matriculados em classes especiais.

De acordo com a representante da GEE, a legislação educacional ainda garante a permanência das classes especiais, por isso as mesmas encontram-se em funcionamento na Semed. Segundo a representante, a rede municipal de ensino procura desenvolver um trabalho que atenda a necessidade de cada aluno. Sendo assim, dependendo do grau de comprometimento do estudante, ele pode ser encaminhado para a classe especial, para a classe comum ou matriculado no Complexo Municipal de Educação Especial.

4.2.4.3 Salas de recursos multifuncionais

As salas de recursos multifuncionais, de acordo com o Decreto nº 7.611/2011, são “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, art. 5º, §3º).

Dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2011) apontam que até o ano de 2011 haviam sido implantadas no estado do Amazonas aproximadamente 472 SRM (sendo 444 do tipo I e 28 do tipo II). Na cidade de Manaus, os mesmos dados apontam a implantação de 76 SRM (sendo 65 do tipo I e 11 do tipo II). Destas salas, 47 são vinculadas a rede municipal de ensino da cidade de Manaus e 29 a rede estadual de ensino.

4.2.4.4 Salas de recursos

As salas de recursos, que ao longo de muitos anos ofertou o AEE aos estudantes com deficiência da rede municipal de ensino, basearam-se em espaços de atendimento aos estudantes surdos e cegos matriculados⁴¹ entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental (MANAUS, 2003). Mais tarde, por meio da Resolução nº

⁴¹ O texto original da resolução mantém a terminologia “integrados”, optamos por inserir aqui “matriculados”.

10/CME/2011 insere as salas de recursos e as salas de recursos multifuncionais como parte dos serviços de AEE, devendo estes ser ofertados de forma individual ou em pequenos grupos, durante o contraturno (MANAUS, 2011).

O Decreto nº 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011) altera o Decreto nº 6.253 de 2007 (BRASIL, 2007) ao admitir a dupla matrícula da educação regular da rede pública de estudantes que recebem o AEE. O artigo 14, parágrafo 1º assegura que são consideradas para a Educação Especial “[...] as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas”.

O PNE atual (BRASIL, 2014) estabelece como meta para a Educação Especial a universalização para estudantes PAEE dos quatro aos dezessete anos, o acesso à Educação Básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, por meio de “[...] salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014, n.p). O texto do atual Plano Municipal de Educação - PME (MANAUS, 2015) mantém os mesmos locais para a oferta desses serviços, como previsto no PNE.

4.2.5 Plano Municipal de Educação de Manaus

O Plano Municipal de Educação no município de Manaus foi aprovado por intermédio da Lei Municipal nº 2000, de 24 de junho de 2015. A elaboração dos Planos de Educação tanto estaduais quanto municipais vai ao encontro do que é legislado no artigo 8º PNE, que prevê que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação da Lei nº 13.005/2014.

As Diretrizes do Plano Municipal de Educação (PME) são semelhantes às do PNE e do Plano Estadual de Educação (PEE), permanecendo no texto de forma inalterada. No artigo 3º do texto, define-se que as metas previstas no plano sejam cumpridas durante o prazo de vigência.

O parágrafo único do artigo 4º cria o Instituto Municipal de Estudos e Pesquisas em Educação (Imepe) vinculado à Semed. De acordo com o PME, o Imepe tem como finalidade:

[...] identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas nas dimensões da educação básica, orientar a expansão da oferta e o

acompanhamento das matrículas, do financiamento da educação, entre outras informações que subsidiem a implementação das metas deste Plano, divulgando os resultados desse acompanhamento nos sítios institucionais da Prefeitura e da Secretaria de Educação do Município (MANAUS, 2015. Art. 4º).

Para o município, a implementação do Imepe é pertinente para monitorar a execução tanto das metas estaduais quanto municipais. O estudo das políticas públicas educacionais é fator primordial para compreensão da dinâmica regional, de modo que o Estado possa fomentar mais políticas públicas de modo que possa minimizar as desigualdades educacionais.

O artigo 5º do PME dispõe que o cumprimento das metas será objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, a serem realizadas pela Semed, pela Comissão de Educação da Câmara Municipal de Manaus, pelo Conselho Municipal de Educação e pelo Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb;

O Fórum Municipal de Educação, fundamentado na Lei nº 13.005/2014 também busca incentivar que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios constituam Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais e estaduais bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação (BRASIL, 2014).

De acordo com o PME, o Fórum Municipal de Educação possui as seguintes competências:

- I – divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais na internet;
- II – analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;
- III – analisar e propor a ampliação progressiva do investimento público em educação, podendo ser revista, conforme o caso, para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas deste Plano.

Dentre as competências atribuídas pela lei, cabe ao Fórum a divulgação dos resultados do monitoramento, a análise e proposição de políticas públicas e proposição da ampliação do investimento público na educação do município. Como previsto no PNE e PEE, a meta de investimento deve ser revista no quarto ano da vigência do Plano, podendo ser revista de acordo com o orçamento do município.

O artigo 8º do PME é destinado propriamente à modalidade da Educação Especial, como pode ser visualizado no trecho a seguir: “Para garantia da equidade educacional, o Município deve considerar o atendimento às necessidades específicas da

Educação Especial, assegurando um sistema inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino” (MANAUS, 2015, art. 8º).

O mesmo artigo garante apoio financeiro para o cumprimento do PEE, ao dispor que o Plano Plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais dos municípios devem ser formulados de modo que o orçamento seja compatível com as diretrizes, metas e estratégias oriundas do PME (MANAUS, 2015, art. 11).

A meta 4 prevista no anexo único do PME dispõe sobre:

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. (MANAUS, 2015, anexo único)

O anexo único da Lei destaca a oferta do AEE aos estudantes da Educação Infantil, bem como a oferta de tecnologias pedagógicas que articulem a organização do tempo, do currículo e atividades didáticas contextualizadas com a escola e ambientes comunitários, considerando as especificidades da educação especial.

A estratégia para implantação de SRM passa a considerar o período de três anos. O mesmo prazo é dado para a formação continuada dos professores para o AEE. A estratégia 4.4 dispõe sobre:

[...] garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na Rede Pública Municipal de Educação, conforme necessidade identificada por meio de avaliação. (MANAUS, 2015, p. 4)

A legislação municipal do município abre precedente para a oferta do AEE em classes, escolas ou serviços públicos, conveniado com o Poder Público. A coexistência do público e do privado é prevista no PNE, no PEE e é mantida no PME. Dessa forma, mesmo que os estudantes estejam matriculados na rede pública municipal de ensino, a oferta do AEE pode ser realizada nos locais especificados pelo Decreto Federal nº 7.611/2011, ratificada pelos planos nacional, estadual e municipal de educação.

Dentre as iniciativas da Semed e que foram inseridas no PME está a implementação da musicoterapia como ferramenta para o AEE dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Além disso, há a proposição de que para cada criança com

deficiência inserida na sala comum sejam reduzidos três alunos sem deficiência por sala de aula, além da antecipação do período de matrícula de estudantes PAEE. A partir desse contexto, pode-se visualizar inúmeras vertentes para futuras pesquisas em torno do PME e sua implementação no município.

4.3 Matrícula de estudantes PAEE em Manaus

Ao longo da história da Educação Especial do município de Manaus é possível observar mudanças em relação ao público-alvo atendido nessa modalidade de educação escolar. Nesse sentido, o público foi composto por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, entretanto ao longo do tempo, diferentes terminologias foram utilizadas na legislação municipal (MANAUS, 2003, 2011, 2015, 2016).

Os indicadores educacionais do município auxiliam no fornecimento de subsídios para a constituição da história da educação especial em Manaus. O presente item será desdobrado em três tópicos, a saber: (1) indicadores educacionais; (2) público-alvo da Educação Especial em Manaus; e (3) encaminhamento dos estudantes com deficiência às salas de recursos multifuncionais e classes especiais.

4.3.1 Indicadores educacionais

Os indicadores educacionais apresentados aqui referem-se precisamente à matrícula de estudantes com deficiência na rede pública municipal de ensino. Em Manaus, o histórico inicial dos serviços de Educação Especial se materializa nas matrículas a partir do ano de 1991, corroborando com Matos (2008). Para melhor compreensão das taxas de matrículas, estruturamos esses dados abordando os períodos: (a) 1989-1992; (b) 1993-2001; (c) 2002-2010 e; (d) 2011-2014.

Na Tabela 4, são apresentados dados referentes às matrículas gerais de estudantes entre os anos de 1989 e 1992:

Tabela 4: Matrícula de estudantes na Semed entre os anos de 1989 e 1992

| Ano | Pré-Escolar | Alfabetização | 1ª a 8ª serie | Supletivo | Educação Especial |
|------|-------------|---------------|---------------|-----------|-------------------|
| 1989 | 6.661 | 3.574 | 46.6287 | 6.777 | - |
| 1990 | 7.431 | 4.086 | 46.115 | 6.971 | - |
| 1991 | 7.473 | 5.866 | 49.494 | 7.243 | 246 |
| 1992 | 6.992 | 10.701 | 45.343 | 8.643 | 234 |

Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponibilizados no sítio eletrônico da Semed (2016)

Com base nos dados dispostos na Tabela 4, é possível verificar matrícula de estudantes na rede municipal de ensino da capital amazonense. A partir de 1991, é que o quantitativo dos estudantes da modalidade de Educação Especial passa a ser contabilizado nas estatísticas da Semed. Temos aí então diversas questões a serem respondidas por pesquisadores que reconstituem a história da educação no Amazonas, especificamente levando em consideração essa modalidade de educação escolar.

Antes de 1991 não haviam estudantes com deficiência matriculados nas escolas da Semed? Ou então, esses estudantes eram matriculados, mas não contabilizados nas estatísticas oficiais da Secretaria? Ou estes estudantes não eram identificados corretamente e eram encaminhados à rede municipal de ensino como estudantes que não precisavam de apoio pedagógico?

Com base na Tabela 5, podemos verificar o quantitativo de matrícula de estudantes vinculados à Semed, no que ainda se denominava na época Pré-escolar, Alfabetização, 1º a 8º série do Ensino Fundamental, Supletivo⁴² e Educação Especial:

Tabela 5: Matrícula de estudantes na Semed entre os anos de 1993 e 2001

| Ano | Pré-escolar | Alfabetização | 1ª a 8ª série | Supletivo | Educação Especial |
|------|-------------|---------------|---------------|-----------|-------------------|
| 1993 | 7.949 | 14.822 | 46.777 | 10.493 | 97 |
| 1994 | 10.619 | 22.151 | 57.649 | 13.281 | 210 |
| 1995 | 6.601 | 18.310 | 63.557 | 13.892 | 587 |
| 1996 | 6.270 | 18.050 | 71.254 | 14.426 | 693 |
| 1997 | 7.043 | 10.479 | 92.588 | 15.723 | 688 |
| 1998 | 6.942 | 11.033 | 107.795 | 17.048 | 422 |
| 1999 | 6.507 | 9.978 | 112.833 | 16.014 | 472 |
| 2000 | 8.612 | 12.734 | 131.726 | 17.725 | 429 |
| 2001 | 10.284 | 18.259 | 131.726 | 17.725 | 506 |

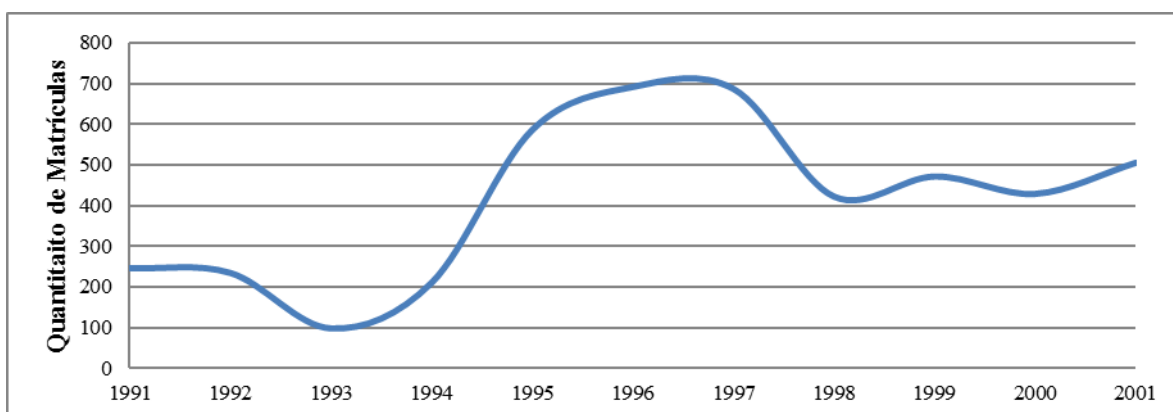
Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponibilizados no sítio eletrônico da Semed (2016)

Os dados da Tabela 5 apresentam um crescimento significativo no quantitativo de estudantes matriculados nos serviços de Educação Especial ofertados pela Semed a partir do ano de 1993, compreendo um crescimento de mais de 400%. Sumariamente, observa-se um crescimento no quantitativo de matrículas dos estudantes com deficiência entre 1993 e 1997, e posteriormente um decréscimo nessas matrículas a partir do ano de 1998. Posteriormente esse índice eleva-se, mas permanece em 2001 num quantitativo de 506 estudantes matriculados na rede pública municipal de ensino.

⁴² A partir do ano de 1997, a estatística da Semed passa a denominar de *Educação de Jovens e Adultos (EJA)* o antigo Supletivo, levando em consideração as novas demandas da LDB.

O Gráfico 2 apresenta a evolução desde o ano de 1991, ano em que passa a ser inserido nos dados da Secretaria o quantitativo de estudantes matriculados na Educação Especial:

Gráfico 2 – Quantitativo de matrícula de estudantes na modalidade de Educação Especial (1991 a 2001)



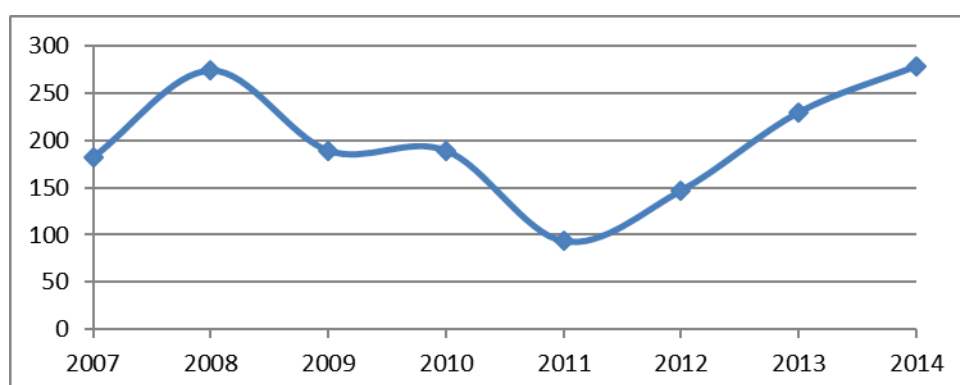
Fonte: Elaboração própria, com base nos dados disponibilizados no sítio eletrônico da Semed (2016)

Com base nos dados disponibilizados no Gráfico 2, é possível verificar um crescimento acentuado no quantitativo de matrícula de estudantes na modalidade de Educação Especial, principalmente nos anos de 1995 a 1997, tendo como marco temporal um ano anterior e sucessor à promulgação da LDB, no ano de 1996.

Como os dados disponibilizados pela Semed dizem respeito somente até o ano de 2001, em consulta aos dados relacionados à matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial, matriculados na rede municipal de ensino, buscamos dados oficiais disponibilizados pelo Inep. Para isso, analisamos separadamente a matrícula na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Em pesquisa ao Sistema de Consulta a Matrículas do Censo Escolar (1997-2014) só vamos encontrar em categorias distintas a etapa *Educação Infantil* a partir do ano de 2007, mesmo ano da formação do Grupo de Trabalho instituída pelo MEC que elaborou a PNEEPEI. O Gráfico 3 elenca quantitativo de matrículas de estudantes na Educação Infantil na rede municipal de ensino da cidade de Manaus no período de 2007 a 2014, contabilizando a matrícula das creches e pré-escolas:

Gráfico 3 – Quantitativo de matrícula de estudantes PAEE na Educação Infantil (2007-2014)

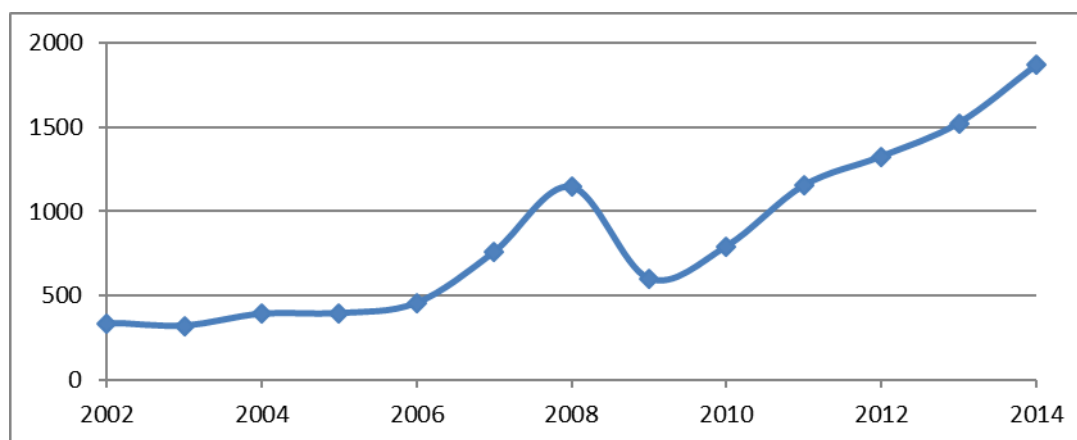


Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Inep (2014)

Os dados dispostos no Gráfico 3 elencam um crescimento no quantitativo de matrículas de estudantes PAEE de 2007 a 2008, com decréscimo entre 2009 e 2011. Posteriormente, o crescimento dessas matrículas na rede pública municipal de ensino passar a ser gradual entre os anos de 2012 e 2014. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que disparam as matrículas, urge a necessidade de investimentos governamentais na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam com estes educandos, além da aquisição de materiais didáticos e adaptação dos espaços escolares, levando-se em consideração as especificidades da Educação Infantil.

No âmbito do Ensino Fundamental, vale salientar que os dados relacionados às matrículas de estudantes com deficiência na rede pública municipal de ensino encontram-se disponíveis no sítio eletrônico contabilizando-se desde 1999. No Gráfico 4, contabilizamos a matrícula de estudantes do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) atendidos na modalidade de Educação Especial de 2002 a 2014:

Gráfico 4 - Quantitativo de matrícula de estudantes PAEE no Ensino Fundamental (2007-2014)



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Inep (2014)

Na capital amazonense, a realidade da matrícula de estudantes PAEE na rede pública de ensino concentrada no Ensino Fundamental tem apontado para a universalização do atendimento escolar no Ensino Fundamental. Como exposto no Gráfico 4, há a manutenção de matrículas entre os anos de 2002 e 2006, passando por um crescimento mais evidente entre os anos de 2007 e 2008.

Segundo dados do IBGE, o estado do Amazonas possui uma população estimada de 3.873.743 habitantes. A capital do estado (Manaus) obteve em 2014 uma população

estimada em 2.020.301 habitantes, sendo o 7º município mais populoso do Brasil (IBGE, 2014).

Não foi possível ainda identificar o percentual de habitantes com idade escolar e que apresentam quadros de deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação tendo em vista que o IBGE estabelece critérios de terminologia diferentes dos adotados pelo Inep.

Loureiro e Caiado (2013), ao analisarem as matrículas de estudantes com deficiência na Educação Básica, utilizaram os microdados do Censo Escolar da Educação Básica entre 2007 e 2012. Um dado interessante do estudo mostrou que em determinado ano, ao mesmo tempo em que as matrículas sinalizavam matrícula de estudantes no ensino regular na etapa do Ensino Fundamental, segundo relatos de uma participante do estudo, as crianças frequentavam uma instituição especializada por meio de um convênio entre a Secretaria de Educação e a instituição.

Sendo assim, pode-se dizer que os dados podem sinalizar mudanças ou não relacionadas à implementação de uma política, mas não podem ser a única fonte de informações. Os dados referentes às matrículas de estudantes com deficiência em Porto Ferreira, município do interior paulista, também apontam similaridades com estudos desenvolvidos em outras regiões, no tocante ao fato da matrícula de alunos com deficiência nos anos finais do Ensino Fundamental ser mínima ou inexistente (LOUREIRO; CAIADO, 2013).

Laplane (2014), ao analisar os dados fornecidos pelo Censo Escolar do Inep referente às matrículas de estudantes com deficiência, sinalizou para um aumento considerável nesse índice nos últimos seis anos. Entretanto, segundo a pesquisadora, os dados apontam para um pequeno índice quando se trata de matrículas na Educação Infantil e no Ensino Médio.

4.3.2. O público-alvo da Educação Especial em Manaus

Em dados fornecidos pela Divisão de Informação e Estatística da Semed, é possível monitorar as matrículas dos estudantes que compõe o público-alvo da Educação Especial na rede municipal de ensino. Na tabela 6, estão caracterizados dados relacionados às matrículas dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, deficiência (baixa visão, cegueira, auditiva, física, intelectual, múltiplas, surdez, surdocegueira) e TGD (autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância).

Tabela 6: Caracterização dos estudantes PAEE matriculados no ensino regular em 2017

| Descrição | Creche | Pré-Escola | Anos Iniciais | Anos Finais | EJA (1ºSegmento) | EJA (2ºSegmento) |
|---------------------------------------|--------|------------|---------------|-------------|------------------|------------------|
| Altas Habilidades/Superdotação | 0 | 0 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| Autismo Infantil | 14 | 214 | 520 | 44 | 41 | 1 |
| Baixa Visão | 0 | 23 | 83 | 31 | 7 | 7 |
| Cegueira | 0 | 4 | 13 | 4 | 2 | 0 |
| Deficiência Auditiva | 1 | 7 | 49 | 10 | 30 | 2 |
| Deficiência Física | 3 | 45 | 192 | 37 | 31 | 5 |
| Deficiência Intelectual | 5 | 93 | 1220 | 198 | 535 | 49 |
| Deficiências Múltiplas | 0 | 34 | 217 | 31 | 28 | 2 |
| Síndrome de Asperger | 0 | 8 | 21 | 7 | 2 | 0 |
| Síndrome de Rett | 0 | 1 | 5 | 1 | 3 | 0 |
| Surdez | 1 | 3 | 39 | 7 | 14 | 1 |
| Surdocegueira | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Transtorno Desintegrativo da Infância | 0 | 10 | 41 | 12 | 6 | 2 |

Fonte: Elaboração própria, com base em informações disponibilizadas pela DIE/SEMED (2017)

Os dados dispostos na Tabela 6 situam cronologicamente o atual contexto do atendimento escolar aos estudantes PAEE. Chama-nos atenção por exemplo, a ausência de estudantes com altas habilidades ou superdotação matriculados na rede municipal de ensino. Tais estudantes estão sendo identificados? Os estudantes identificados permanecem ou evadem? Há uma política de acompanhamento pedagógico e enriquecimento curricular para esses estudantes?

Como visto no quadro das outras categorias que integram o PAEE, os estudantes com altas habilidades ou superdotação também estão mais presentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como pode ser visualizado na Tabela 6. Dessa forma, confirmamos a hipótese de crescimento contínuo da matrícula dos estudantes PAEE no Ensino Fundamental em Manaus.

Na tabela 7 serão apresentados dados relacionados às matrículas de estudantes com TGD e na Tabela 8 dados vinculado aos estudantes com deficiência, considerando-se para ambas o período de 2014 a 2017:

Tabela 7: Matrícula de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento em Manaus (2014 – 2017)

| Ano | Autismo | Síndrome de Asperger | Síndrome de Rett | Transtorno Desintegrativo da Infância |
|------|---------|----------------------|------------------|---------------------------------------|
| 2017 | 823 | 38 | 10 | 71 |
| 2016 | 669 | 28 | 10 | 76 |

| | | | | |
|-------|------|-----|----|-----|
| 2015 | 507 | 26 | 6 | 68 |
| 2014 | 337 | 24 | 5 | 68 |
| TOTAL | 2336 | 116 | 31 | 283 |

Fonte: Elaboração própria, com base em informações disponibilizadas pela DIE/SEMED (2017)

Com base nos dados dispostos na Tabela 7, deparamo-nos com um crescimento demasiado no índice de matrículas de estudantes com autismo na rede municipal de ensino. A Lei nº 1.495/2010 assegura que no caso de autistas que possuam condições de frequentar a escola regular, torna-se necessário a garantia de vagas para matrícula desses estudantes a partir dos 2 (dois) anos. Nesse cenário, para fins legais, a pessoa com autismo é considerada pessoa com deficiência no contexto da cidade de Manaus. Assim sendo, somando-se a matrícula de alunos com autismo em todas as etapas e modalidades de ensino, o quantitativo desses estudantes passa de 337 em 2014, para 823 no ano de 2017.

Considerando-se que não há a obrigatoriedade de apresentação do laudo médico para a matrícula em virtude do tempo exigido para emissão deste e necessidade de acompanhar aspectos do desenvolvimento infantil, encontram-se nessas estatísticas estudantes com laudo médico ou suspeita de autismo? Há na cidade de Manaus profissionais na área de saúde suficientes para diagnosticar esses estudantes? Quais outros serviços são ofertados no âmbito da educação, saúde e assistência social para esses estudantes?

No caso dos estudantes com síndrome de Aspesger, síndrome de Rett e Transtornos Desintegrativos da Infância a matrícula destes pouco evoluiu nos últimos anos, mantendo-se no caso de estudantes com Transtornos Desintegrativos da Infância, quase que estagnada. Esse quantitativo ascende no caso de estudantes com síndrome de Asperger matriculados na rede e avança um pouco em relação à matrícula de estudantes com síndrome de Rett.

Continuando a disposição dos dados, a Tabela 8 sintetiza aspectos da matrícula de estudantes com deficiência na rede municipal de ensino entre o período de 2014 a 2017:

Tabela 8: Matrícula de estudantes com deficiência em Manaus (2014 – 2017)

| Ano | Cegueira | Baixa Visão | Surdez | Deficiência Auditiva | Surdocegueira | Deficiência Física | Deficiência Intelectual | Deficiências Múltiplas |
|------|----------|-------------|--------|----------------------|---------------|--------------------|-------------------------|------------------------|
| 2017 | 24 | 151 | 65 | 103 | 1 | 313 | 2121 | 312 |
| 2016 | 21 | 132 | 65 | 101 | 2 | 268 | 1958 | 275 |

| | | | | | | | | |
|-------|----|-----|-----|-----|---|------|------|-----|
| 2015 | 22 | 151 | 69 | 122 | 2 | 341 | 1662 | 152 |
| 2014 | 21 | 110 | 76 | 130 | 1 | 287 | 1365 | 120 |
| TOTAL | 88 | 544 | 275 | 456 | 6 | 1209 | 7106 | 859 |

Fonte: Elaboração própria, com base em informações disponibilizadas pela DIE/SEMED (2017)

De modo sumário, observa-se na Tabela 8 que a maioria dos estudantes com deficiência matriculados na rede municipal de ensino compõem o grupo da deficiência intelectual, variando entre 1365 estudantes matriculados no ano de 2014 e o quantitativo de 2121 alunos em 2017. Considerando-se esse número alarmante, cabe-nos questionar sobre a identificação desse alunado. Todos esses estudantes foram submetidos a alguma avaliação? Foram encaminhados do Complexo Municipal de Educação Especial para a Escola? Foram identificados primeiramente na escola e encaminhados pela equipe pedagógica para avaliação no Complexo? A equipe multiprofissional que atua na GEE e no CMEE é suficiente para atender a essa demanda de estudantes?

Sumariamente em relação à matrícula de estudantes com cegueira matriculados na rede, o número permanece estático, com poucas alterações ao longo dos últimos anos. Já no quantitativo de estudantes com baixa visão, o número apresenta aumento de expressividade passando de 110 estudantes em 2014 para 151 em 2017. Apresenta-se aí um grande desafio para a formação dos professores e para adequação dos espaços escolares que precisam ser acessíveis não somente para esses alunos, mas para quem possua outra deficiência e/ou mobilidade reduzida.

Em relação à surdez e deficiência auditiva, o quantitativo de estudantes matriculados entre 2014 e 2017 foi reduzido, conforme pode ser observado na Tabela 8. Independente desse quantitativo, os estudos na área de Educação Especial precisam dedicar-se a atuação do profissional tradutor/intérprete de Libras na rede de ensino, bem como dos serviços destinados para essa população na rede municipal de ensino. É preciso ressaltar que a escola possui demandas específicas para o AEE, sendo necessário estudar as formas de encaminhamento desses estudantes ao ensino regular e a organização dos serviços de apoio que serão ofertados.

O quantitativo de estudantes com deficiência física e múltiplas também cresceu gradativamente nos últimos anos. Sabe-se que esse alunado possui especificidades complexas que precisam ser atendidas de modo efetivo para que a escola se torne cada vez mais inclusiva. Pode-se dizer que está posto um desafio para uma das maiores redes de ensino do país, adaptar a escola desde a sua estrutura física, mobiliário, currículo e organização pedagógica para o atendimento às especificidades desses estudantes.

4.3.3 Encaminhamento dos estudantes PAEE às salas de recursos multifuncionais e classes especiais

Nesse item vamos discutir a questão do encaminhamento de estudantes PAEE às salas de recursos multifuncionais e às classes especiais. O encaminhamento desses estudantes às classes especiais, no âmbito da Semed, seguiu durante muito tempo as recomendações da Resolução nº 005/CME/2003, que trazia as algumas diretrizes.

Uma delas é de que a classe deveria ser composta por alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem vinculadas a uma orgânica, na qual o documento exemplifica utilizando o termo “Deficiência Mental Educável (DME)”. A outra, seria que a partir do desempenho do estudante na classe, a equipe pedagógica da escola e a família deveriam definir com base numa avaliação pedagógica, de forma conjunta, sobre o retorno do estudante à classe de ensino regular.

Aos estudantes atendidos nas classes especiais, era necessário garantir que o quantitativo de alunos por turma não excedesse 15 estudantes e normatizava-se que o tempo de permanência desse estudante na classe deveria ser discutido pela família e equipe pedagógica, com base em resultados de uma avaliação pedagógica realizada por uma equipe multiprofissional.

No instrumento utilizado para a coleta das informações relativas ao estudo, duas questões foram elaboradas de modo que pudessem relacionar-se aos objetivos da pesquisa. A seguir sintetizamos o discurso dos professores participantes do estudo sobre o encaminhamento dos estudantes aos serviços de Educação Especial oferecidos pela Semed. De acordo com os dados, uma assessora do Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE) vai à escola para auxiliar no processo de identificação dos estudantes que poderão ser encaminhados às classes especiais, às salas de recursos ou às salas de recursos multifuncionais.

Outra forma de identificação dos possíveis estudantes que frequentarão os serviços de AEE baseia-se na observação realizada pelo professor, de modo que seja possível reconhecer a necessidade de um suporte maior para os estudantes matriculados na rede. Segundo uma participante do estudo, “[...] a partir da avaliação do CMEE, eles são encaminhados para a Sala de Recursos (SR). Muitas vezes, até pelo próprio laudo, o médico já encaminha para frequentar uma Sala de Recursos Multifuncionais ou uma sala de recursos (P1, 2016).

Como pode ser observado no discurso de P1, algumas vezes os estudantes são encaminhados para uma avaliação no CMEE partindo da escola, e outras vezes poderão já virem encaminhados pelo CMEE, de modo que a matrícula seja apenas efetivada e os serviços de AEE sejam ofertados em classe especial, sala de recursos (SR) ou salas de recursos multifuncionais da mesma escola.

Nem sempre esse processo ocorre dessa forma, por exemplo, de acordo com P2, quando a escola recebe um "aluno especial", "[...] geralmente a família vem e conversa [...] relata que é uma criança especial, que tem essa ou aquela deficiência". Após conversa com a família e o professor, a escola verifica se há algum laudo para o registro do quadro clínico, de modo que a escola possa acompanhar o aluno.

Quanto à avaliação realizada pelo Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE), P3 aponta que trata-se de uma avaliação multidisciplinar realizada por uma "[...] equipe com fonoaudiólogo, educador físico, psicólogo, pedagogo. Daí, [o estudante] é avaliado e encaminhado para um neuropediatra" (P3, 2016). Após, essa avaliação, a participante sinaliza que o estudante é encaminhado para uma escola que possua SRM.

O CMEE possui uma equipe multiprofissional, que é responsável por realizar avaliação com estudantes matriculados na rede de ensino, realizando um estudo de caso, para posteriormente, definir o tipo de acompanhamento pedagógico bem como o local onde será ofertado o serviço de AEE. Os estudantes já matriculados na rede pública municipal de ensino e que ainda não possuem laudo fechado passam por uma avaliação para posteriormente serem encaminhados às salas de recursos multifuncionais.

De acordo com P1 o encaminhamento realizado pelo Complexo traz como obrigatoriedade a apresentação do laudo médico. Para P2, quando há uma queixa a equipe escolar entra em contato com a família e solicita o laudo para a matrícula do estudante nos serviços de AEE. Já P3 evidencia que é realizada a avaliação multidisciplinar no Complexo e o estudante vem encaminhado com o laudo médico, mas, que nem sempre isso é possível devido ao tempo necessário para concluir a avaliação. Conforme relato de P4, nenhum estudante passa a frequentar os serviços de AEE se não passar por atendimento antes no Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE).

A Resolução CME nº 10/2011 assegura que o AEE será ofertado preferencialmente: (a) em escolas do ensino regular; (b) como suporte ao processo de inclusão, caso em que será disponibilizado o AEE no Complexo Municipal de Educação

Especial; (c) nas salas de recursos e salas de recursos multifuncionais (MANAUS, 2011).

No ano de 2014, o Ministério da Educação emitiu a Nota Técnica N° 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014 visando orientar aos sistemas de ensino quanto aos documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar (BRASIL, 2014).

De acordo com o documento, para efetivar o direito dos estudantes PAEE “[...] faz-se necessária a definição, formulação e implementação de políticas educacionais em atendimento às especificidades de tais estudantes”. (BRASIL, 2014, p. 2). Sendo assim, para o cadastro desses estudantes no Censo Escolar não se pode “[...] considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno [...] uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico”. (BRASIL, 2014, p.3).

A apresentação do laudo médico, conforme a Nota Técnica supracitada deixa de ser imprescindível para o cadastro dos estudantes PAEE no Censo Escolar, sendo o Plano de AEE, documento comprobatório da matrícula e atendimento do estudante na escola. Tal justificativa deve-se ao fato de que “o importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico” (BRASIL, 2014, p. 4).

Entretanto também fica evidente a permanência da caracterização desses estudantes em determinados grupos, o que possibilita o estigma, apresentando mais uma contradição no contexto dos serviços de Educação Especial (FAGLIARI, 2012; PLETSCHE, 2012; NOZU, 2013; BATISTA, 2015). Torna-se necessário então visualizar a perspectiva de que a não obrigatoriedade do laudo médico permite fluir o aspecto pedagógico, rompendo com o modelo clínico que permeou a Educação Especial nos últimos anos.

5 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM MANAUS

O presente tópico tem como objetivo apresentar uma contextualização da rede pública municipal de ensino da capital amazonense, no qual apresentamos o AEE. Serão visualizados os relatos dos professores e da representante da GEE, relacionados às seguintes categorias: (1) formação docente; (2) projeto político pedagógico e AEE; (3) plano de atendimento educacional especializado; (4) currículo escolar; (5) avaliação da aprendizagem; (6) recursos, métodos e técnicas; e (7) articulação do AEE com o ensino regular.

Tal discussão aqui é pertinente pois o Decreto nº 7.611/2011 atribui a garantia de um sistema educacional inclusivo ao Estado, dispondo também sobre o apoio necessário para a efetivação do atendimento educacional especializado. Nessa perspectiva, levando-se em consideração a definição legal de AEE posta no documento, precisamos discutir esse conjunto de atividades e recursos que são organizados de forma contínua e institucional (BRASIL, 2011).

5.1 Aspectos da formação docente

A questão da formação do professor que atua no AEE, por integrar a política de Educação Especial implementada no município, tornou-se subcategoria para análise dos dados desse estudo. Sendo assim, com base nos relatos coletados por meio da aplicação do roteiro de entrevista semiestruturado (APÊNDICE A), obtivemos o panorama elencado no quadro 7:

Quadro 7 – Perfil dos professores de AEE participantes do estudo

| Escola | Professor | Formação Inicial | Pós-Graduação lato-sensu | Pós-Graduação Stricto Sensu | Tempo de atuação como professor | Tempo de atuação em SRM |
|--------|-----------|------------------|----------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|-------------------------|
| I | P1 | Normal Superior | Não | Não | 19 anos | 10 anos |
| II | P2 | Normal Superior | Especialização em Psicopedagogia | Não | 15 anos | 8 anos |
| III | P3 | Magistério | Especialização em Psicopedagogia | Não | 10 anos | 4 anos |
| IV | P4 | Magistério | Não | Não | 11 anos | 5 anos |

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do estudo (2016)

O perfil dos professores, como apontado no Quadro 7, evidenciou a ausência de formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, dos quatro (P1, P2, P3

e P4), apenas dois cursaram pós-graduação *lato sensu* (P2 e P3). O tempo de atuação no magistério observado foi de 10 a 19 anos e em SRM foi de 4 a 10 anos. Vale salientar que como o tempo de implantação de SRM é recente, a participante que informou ter 10 anos atuando, iniciou sua atuação ainda na época em que a Semed possuía apenas salas de recursos.

O artigo 12 das Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica – modalidade Educação Especial, delimita que para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (BRASIL, 2009).

De acordo com a LDB, em redação dada pela Lei Federal nº 12.014/2009, considera como profissional da educação escolar básica, professores que tenham sido formados em cursos reconhecidos, “[...] habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio” (BRASIL, 1996, art. 61, inciso I). Sendo assim, até os dias atuais, a legislação educacional brasileira ainda abre precedentes para que profissionais atuam na educação, desde que possuam a formação mínima disposta na LDB, tal como o magistério.

A formação dos professores P3 e P4 aponta para um tempo superior a 10 anos no magistério da Educação Básica, mesmo que tenham pouco tempo de serviço no AEE. A preocupação que se origina a partir dos relatos, gira em torno da ausência de cursos de especialização e pós-graduação *stricto sensu* para o enriquecimento da formação desses professores.

O parágrafo único do artigo 1º da Lei Federal nº 12.014/2009, ao abordar a formação dos profissionais da educação, dispõe que a mesma deve ter como fundamentos: (a) presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (b) associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; e, (c) aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2009).

Saviani (2009), ao discorrer sobre a formação de professores para a Educação Especial, justifica que é:

[...] necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje (p. 153).

Tal afirmativa vem ancorando movimentos fortes para a criação de cursos de formação inicial na área de Educação Especial. Entretanto, na perspectiva de que se torna necessário um espaço específico para a formação de professores na área, mas que tal espaço não pode ser restrito somente a professores que atuam com estudantes com deficiência, Nozi e Vitaliano (2015) assumem a postura de que:

[...] é praticamente impossível um único professor possuir ou dominar todos os saberes comentados neste trabalho, mesmo porque, como seres humanos, somos seres inacabados, por isso devemos estar em constante processo de formação. Também é certo que não é apenas por meio de um único tipo de formação que o professor vai conseguir dominar tais saberes, do mesmo modo que não é exequível a um único curso ou disciplina contemplar todas as dimensões envolvidas na formação do professor para a educação inclusiva (NOZI; VITALIANO, 2015, p. 142).

Na perspectiva de que somente um professor especializado não apresenta condições de dominar conteúdos para todas as especificidades que envolvem a deficiência, é necessário apostar na formação inicial e dar ênfase à formação continuada, tanto do educador especial quanto dos professores que cursaram outras licenciaturas. Concordamos com Nozi e Vitaliano (2015), de que o saber da área de Educação Especial não pode estar restrito apenas a um profissional.

No âmbito das atividades de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria, todos os professores entrevistados no estudo afirmaram participar dos cursos, eventos ou oficinas na área de Educação Especial, entretanto, alguns chegaram a pagar algumas dessas atividades, outros não. O relato da participante P4 evidencia que geralmente a Semed oferece esses cursos para a formação continuada dos professores que atuam na rede pública municipal de ensino.

Sobre a questão referente à qualificação dos professores do AEE para atuação na Semed, a representante da GEE sinalizou que há uma política de formação continuada para estes profissionais:

Tem, formação continuada. Eles também têm o AEE que eles fizeram em uma pós. Teve a pós. Eu também cursei essa pós à distância, oferecida em parceria com a SECADI pelo Ceará. E aí nós conseguimos porque foi *online*. Nós divulgamos. Nós reunimos e eles se inscreveram. Então os nossos professores têm o AEE. A grande maioria, não são todos. E essa especialização deu um conhecimento maior para trabalhar, com sugestões, foi muito proveitosa. [...].

Nesse trecho da entrevista a representante da GEE relata um curso de especialização oferecido pelo Ministério da Educação, na qual foram elaborados

diversos materiais didáticos para auxiliar os profissionais que atuavam no AEE a desempenharem diferentes tarefas no atendimento às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Ao continuar narrando as atividades desenvolvidas no âmbito da Semed:

Aí seguem as continuadas, e agora, a GEE se organiza para dar essa formação. Nós demos uma em fevereiro, vamos dar outra em julho, e daremos a última em setembro. E agora a Secretaria também está oferecendo. Já abriu inscrição para duas pós. Uma é política de educação inclusiva e a outra específica na área do autismo (TEA). Essa pós está iniciando a partir de amanhã, em convênio com a INFOCO [...]. Vai ser muito bom, estou muito esperançosa [...]. Foi oferecida né, no nosso caso nós enfatizamos bastante né, motivamos bastante para que eles se inscrevessem (P5 - 2016).

De acordo com os dados do estudo, pode-se verificar que há uma iniciativa da GEE em parceria com a Semed para formação continuada dos professores que atuam no AEE. A representante da Gerência mencionou sobre o início de dois novos cursos de especialização *lato sensu*. Como evidenciado em outros estudos, o aperfeiçoamento de professores que atuam no AEE em salas de recursos multifuncionais vem se dando mais em cursos de especialização.

Com a implantação do programa *Amazonas Infoco* em parceria com o Tribunal de Contas do Estado do Amazonas (TCE/AM), com a Escola de Serviço público Municipal e Inclusão Socioeducacional (ESPI), com a Prefeitura de Manaus e com o Governo do Estado do Amazonas estão em andamento cursos de especialização e aperfeiçoamento com a proposta de videoaulas dinâmicas, acesso ilimitado às aulas e tutoria *on line*. (PROGRAMA AMAZONAS INFOCO, 2016)

Referente aos cursos de especialização o Instituto *Infoco Pólis Civitas* em parceria com a Semed por meio da Prefeitura de Manaus, há oferta dos seguintes cursos: (a) Metodologia do Ensino na Educação de Jovens e Adultos – 400 horas; (b) Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão – 420 horas; (c) Alfabetização e Letramento – 420 horas; (d) Autismo – 420 horas (PROGRAMA AMAZONAS INFOCO, 2016).

Os cursos mais voltados para a área de Educação Especial contemplam questões relevantes para a formação dos professores. O curso de *Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão* envolve conteúdos como as teorias da aprendizagem, legislação e políticas públicas para a Educação Básica, estratégias educacionais, neurociência e aprendizagem, e abordagem geral sobre as deficiências e os TGD, dentre outros (PROGRAMA AMAZONAS INFOCO, 2016).

O curso de *Autismo* ofertado pelo Instituto em parceria com a Semed envolve a abordagem dos transtornos do espectro do autismo, comunicação e linguagem, ensino estruturado na abordagem TEACCH⁴³, adequações e adaptações curriculares, avaliação e diagnóstico, legislação e políticas públicas, dentre outros (PROGRAMA AMAZONAS INFOCO, 2016).

Para os professores que atuam no AEE e não possuem curso de licenciatura plena, são ofertados cursos de qualificação com carga horária reduzida entre 40 e 180 horas, de modo que esses possam atuar na Semed. O trabalho de Corrêa (2013) avaliou alguns desses cursos de formação de professores e indicou que a formação continuada desses profissionais carecia de mais recursos para melhor capacitação desses profissionais.

O artigo 5º do Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, impõe à União a prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino estaduais, municipais e Distrito Federal, bem como às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, para ampliação da oferta do AEE aos estudantes da Educação Especial.

O inciso III do parágrafo 2º aponta que tal apoio técnico e financeiro contemplará ações de formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para ensino aos estudantes cegos ou com baixa visão. O inciso IV diz respeito ao apoio da União para a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola (BRASIL, 2011).

Acreditamos que a formação continuada em nível de pós-graduação *lato* ou *stricto* sensu é importante à medida que possibilita o prosseguimento dos estudos dos professores que atuam em salas de recursos multifuncionais. Entretanto, para o caso de professores que não possuem graduação na área de educação, o curso de uma segunda licenciatura pode ser uma alternativa para melhor preparo desses profissionais para o AEE.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015) apontam que no caso de cursos de Ensino Superior que correspondem a uma segunda licenciatura:

⁴³ Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Desvantagens na Comunicação).

§3º os cursos de formação deverão garantir nos currículos, conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Educação Especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, art. 15, §3º).

Nessa perspectiva, a iniciativa do MEC possibilita que professores que atuam nos diferentes sistemas de ensino possam consolidar conhecimentos que dizem respeito aos novos desafios que permeiam as práticas escolares e não estavam contemplados nos currículos dos cursos de formação anteriores. É evidente que uma matriz curricular não é suficiente para dar conta de uma realidade tão complexa, como a de nossas escolas, mas sinaliza caminhos a serem seguidas para o atendimento da diversidade humana.

5.2 Projeto Político-Pedagógico e o Atendimento Educacional Especializado

A construção coletiva do projeto político-pedagógico diz respeito à descentralização da gestão escolar, de modo que os participantes do processo educativo possam intervir na realidade e transformá-la por meio da construção de um documento que delinea o contexto político-educativo da escola (MARQUES, 2003; VEIGA; RESENDE, 2010; NOGUEIRA, 2011).

O artigo 14 da LDB (BRASIL, 1996) garante a definição de normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, normas essas que se materializam na "[...] participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola" (BRASIL, 1996, art. 14). Nesse cenário, por mais que os profissionais que atuam na escola públicas possuam uma série de limitações nas diferentes esferas, tem-se a possibilidade de vislumbrar a escola como um espaço democrático.

Os depoimentos dos professores sobre o projeto político-pedagógico evidenciam a necessidade de revisão ou mesmo a construção coletiva de novos projetos. Ao longo desse item, serão apresentadas as informações dispostas por meio da pesquisa sobre a construção desse documento.

A participante 1 mostra em seu discurso que o projeto da escola se encontra em revisão, sendo assim "[...] elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar". Do ponto de vista da professora, a discussão seria no sentido de *adequação*. A participante também informou que aquele era o primeiro ano em que

atuava naquela escola, justificando não compreender muito do processo anterior ao seu ingresso na instituição.

A participante 2 relatou as dificuldades para organização das reuniões relativas à reformulação do projeto devido ao calendário acadêmico da Secretaria. De acordo com ela:

[...] é uma dificuldade muito grande em relação a isso, porque a gente não tem tempo, a gente não tem oportunidade de todo mundo participar da elaboração, de no caso ele ser reformulado. Nem todos os professores vão ter oportunidade de participar, o que é errado. A gente sabe o certo seria toda a comunidade interna e até a comunidade externa estar participando, mas como o sistema diz que não pode para a aula, então fica difícil (P2 - 2016).

P2 justificou que muitas vezes as reuniões são marcadas nos horários em que ocorrem as aulas, ou então durante o dia de folga da professora. O tempo limitado para a adequação do projeto político-pedagógico e a pressão para o envio à Secretaria inviabiliza a participação de todos os professores. A participante informa que muitas vezes os próprios professores não sabem o que foi discutido e inserido no documento, pois esse processo de reformulação fica restrito a duas ou três pessoas.

P3 sinalizou que a elaboração do projeto é realizada com a participação de todos os professores, discutindo-se o que vai permanecer e o que vai ser alterado no projeto. Sendo assim, os participantes desse processo utilizam um modelo pronto e vão discutindo e realizando as alterações necessárias.

P4 afirmou que na escola a qual atua, todos participam do processo de elaboração e redimensionamento do projeto, entretanto é atribuída à pedagoga a responsabilidade de finalizar o documento e encaminhar à Semed. De acordo com a participante, a comunidade escolar se reúne para discutir o documento e realiza as alterações com base na proposta que vem da Secretaria.

De acordo com os dados do estudo, torna-se difícil envolver toda a comunidade para analisar o documento e propor a inserção de novas pautas, pois, há uma série de entraves que impossibilitam o processo. Para Malheiro, a possibilidade de construção coletiva desse projeto:

Trata-se, dentro de um mesmo nível de governo, de repassar algumas decisões para as escolas de modo que elas participem, junto com a comunidade escolar – interna e externa – da elaboração dos objetivos e projetos educacionais, reforçando a unidade do sistema (MALHEIRO, 2005, p. 80).

Nesse universo, para a efetivação de um Estado democrático e de direito no âmbito social, torna-se cada vez mais necessário a participação de todos os agentes envolvidos na escola. Pois as decisões que vão ser delineadas nesse documento dizem respeito aos valores institucionais, às metas necessárias e às estratégias traçadas a curto, longo e médio prazo.

No contexto da oferta dos serviços de Educação Especial, se o projeto político-pedagógico apresenta um diagnóstico da situação atual em que a escola se encontra, pode congrega também propostas para a melhoria da qualidade do ensino que é ministrado aos estudantes PAEE que encontram-se matriculados nos diferentes serviços. Sendo assim, o inciso I do artigo 59 da LDB assegura currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicos (BRASIL, 1996).

Se é necessário que todo esse aparato seja disponibilizado aos estudantes da Educação Especial é essencial que toda essa organização esteja disposta no projeto político-pedagógico da escola. Assim, o contexto que precisa ser observado é de uma elaboração do projeto que leve em consideração o aspecto político da educação e não apenas sua concepção a partir de questões administrativas e pedagógicas (PADILHA, 2009).

No que se refere à institucionalização do AEE no Projeto Político-Pedagógico das escolas, há uma contradição bem presente, como pode ser observado nos discursos dos professores. P1 comentou sobre ser recente a implantação da SRM na escola, então, como não havia participado ainda da discussão do projeto, não tinha ciência se havia previsão da SRM ou de alguma meta, estratégia ou projeto voltado aos estudantes PAEE.

P2 sinalizou de forma negativa a questão da inclusão escolar no projeto pedagógico da escola. Mesmo que haja a previsão de uma SRM, a participante aponta em seu discurso que não há mais nada previsto para esse alunado. No entanto, no processo de reformulação a ser realizado na escola, P2 mostra-se entusiasmada para a inserção de pautas voltadas para o trabalho pedagógico na Educação Especial:

O nosso projeto político-pedagógico vai ser reformulado, e esse é momento para a gente enriquecer, colocar mais sobre a sala de recursos multifuncionais. Colocar mesmo como funciona o atendimento, quantas crianças, o horário, porque até então só está assim, só está que existe essa sala. Se você tiver a oportunidade de ler você vai ver, que existe a sala de recurso e que acontece o atendimento. E nada mais, não tem mais detalhes (P2 - 2016).

A preocupação de P2 com o enriquecimento do projeto político-pedagógico sobre temas votados para o AEE vai ao encontro da necessidade de se observar o profissional que está atuando com esse alunado. Muitas vezes, a primeira impressão observada pelos pesquisadores quando vão à campo coletar dados, é de que o trabalho do professor da Educação Especial é menos relevante.

Isso se dá pela invisibilidade do professor, pelo local no qual é realizado o atendimento e pela forma como é visto pelos demais profissionais. Entendemos que a inserção de mais informações sobre o trabalho desenvolvido na SRM poderá valorizar o que e a forma no qual vem sendo desenvolvido o trabalho pedagógico para os estudantes PAEE matriculados na escola.

Já P3, quando questionada sobre a institucionalização do AEE no projeto político-pedagógico da escola, alegou não ter certeza para afirmar de forma contundente se havia alguma proposta oficial no documento. Mas pensando haver alguma orientação do MEC para que seja obrigatória a previsão desse serviço, a participante sinalizou que poderia haver algo relativo à Educação Especial no documento. Nessa circunstância a participante pareceu recordar das recomendações oficiais (BRASIL, 2008, 2011, 2014) sobre a previsão do AEE como parte da proposta pedagógica da escola, o que pode ser visualizado no parágrafo 2º do artigo 2º no Decreto nº 7.611/2011:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, art. 2º).

É preciso considerar que o projeto político-pedagógico perde sua essência política e inclusiva quando apenas atende às especificações de uma Secretaria, tornando-se inconsistente quando se trata de desvelar sobre um serviço de atendimento para um público com características singulares que revelam a diferença que encontra-se cada vez mais presente na escola (PADILHA, 2009).

Considerando a articulação do AEE com as demais políticas públicas A representante da GEE também respondeu sobre as escolas contemplarem ou não metas e estratégias em seus projetos político-pedagógicos durante a entrevista realizada:

Infelizmente não, porque é uma dificuldade para os gestores compreenderem a importância da sala do AEE e, principalmente inserir no PPP. É uma minoria de escolas que contemplam o AEE no seu PPP. Infelizmente, mesmo tendo a sala de recurso. Às vezes até diz, "coloca ali no Projeto Político Pedagógico", mas não, eu digo assim, de valorizar, de dar a devida atenção.

Está até no meu plano então eu vou. Não é desta forma, há uma grande minoria mesmo dentro. Alguns gestores assumem uma escola que já tem e aí entende assim "Já estava aí, eu não posso tirar". Outros até tentam. Então assim, hoje a sala do AEE tem uma grande importância e é de grande relevância esse trabalho, mas ainda falta, eu não diria nem um esclarecimento, eu diria de um atendimento. Que eles tivessem uma atenção maior e valorizassem o quanto a criança cresce, o quanto ela dá resposta (o aluno que faz o AEE). Agora lógico, tem que haver o compromisso de ambas as partes, da família e vice-versa do professor. Aí dá retorno. (P5 - 2016)

Mesmo que as orientações nacionais apontem para a necessidade de institucionalização do AEE nos projetos político-pedagógicos das escolas, nem todas as escolas que ofertam esse serviço possuem inserir eles em seus PPP. A representante da GEE sinaliza para a importância da inserção da oferta do AEE nos PPP das escolas, de modo que haja a superação daquele olhar discriminatório e excludente da Educação Especial.

A representante da GEE reconhece que são poucas as escolas que contemplam algo dos serviços de AEE em seus projetos, mesmo que as escolas possuam salas de recursos multifuncionais. Sendo assim, ao mesmo tempo em que a representante sinaliza a ausência de compreensão de muitos gestores sobre a importância do AEE, também argumenta que a participação do professor e da família é importante para a efetivação do AEE.

5.3 O Plano de Atendimento Educacional Especializado

Na perspectiva de que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2008, 2011), cabe ao professor da SRM em articulação com os demais professores do ensino regular, a elaboração e a execução do Plano de AEE (BRASIL, 2009).

Sendo assim, o próprio projeto pedagógico da escola já deve definir itens como: (a) espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e equipamentos das salas de recursos multifuncionais; (b) matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular; (c) cronograma de atendimento aos alunos; (d) professores para o exercício da docência do AEE; (e) outros profissionais da educação para suporte e; (f) redes de apoio no âmbito da atuação profissional (BRASIL, 2009).

Referente ao Plano de AEE, o questionário dispunha de perguntas sobre a existência de um plano de AEE e como ele seria construído. P1 informou que mantinha contato com a professora do ensino regular para averiguar os conteúdos ministrados e o a situação na qual os estudantes encontravam-se. Com base no que era observado, a

participante realizava o seu planejamento para desenvolver as atividades. Para ela, essa estratégia se daria "[...] para o aluno acompanhar também as atividades do ensino regular. Para que ele não se distancie do conteúdo dela" (P1, 2016).

P2 informou aproveitar dados provenientes da súmula encaminhados pelo CMEE e relatos do professor do ensino regular para realizar seu planejamento. A participante informou que cada criança possui um plano específico e que o material que vem do Complexo sinaliza as dificuldades e ao mesmo tempo sugere algumas atividades que podem ser realizadas:

Aí tem as indicações do psicopedagogo, do pedagogo, da assistente social, e do psicólogo. Então assim, eu uso aquela súmula nessa avaliação que eles fazem (ela tem validade de dois anos) para me planejar. Eu tenho como base a súmula. Eu tenho relatos da professora. Eu estou sempre em contato né, com o professor do ensino regular. [...]. Eu planejo sempre junto com eles. O meu planejamento eu não faço isolada. Eles se reúnem e eu também estou lá. (P2 - 2016)

Com base no discurso de P2 podemos observar a relevância de uma equipe interdisciplinar para a proposição de melhorias no processo educativo. Ao mesmo tempo, pode-se visualizar também aquele esvaziamento do trabalho pedagógico. A súmula, por mais que apresente intensa relevância a fim de ser utilizada na sala de aula, não poderia ser o único documento utilizado para que fosse realizado o planejamento.

Já P3 considerou a necessidade de realizar um plano para cada estudante e informa que esse plano é bimestral e é construindo levando em consideração as necessidades de cada um. De acordo com a participante:

[...] Cada aluno tem o seu plano. Ele é semestral, aliás, bimestral o plano. Segue a mesma carga horária daqui. Quando tem planejamento para as outras salas regulares eu participo e construo o meu plano. E assim, eu coloco no plano as minhas atividades pertinentes à cada aluno, à cada demanda. Cada um tem a sua demanda, então, eu não posso fazer um único plano para todos os alunos. Cada aluno tem o seu plano. É bimestral. (P3 - 2016)

Com base no relato, pode-se verificar que esse planejamento é realizado bimestralmente. Assim sendo, a professora da Educação Especial participa juntamente com os demais professores. Sendo assim, enfatiza-se mais uma vez nas informações transmitidas por P3 a questão da individualidade do plano.

A Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 atribui ao professor do AEE, a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado, de modo que seja possível "acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de

acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;" (BRASIL, 2009).

Nesse âmbito, as atividades de planejamento são importantes no sentido de garantir o intercâmbio de informações entre os professores e a socialização de ações que vem sendo desenvolvidas na sala de aula e na SRM.

Assim, quanto melhor os professores participarem dos cursos de formação inicial, mais possibilidade eles terão para que atuem de forma efetiva identificando, elaborando, produzindo e organizando serviços e recursos para o alunado da Educação Especial.

Ainda sobre a estruturação de um planejamento sistêmico para atendimento aos estudantes PAEE, a representante da GEE elenca o seguinte:

Aqui nós construímos um projeto para o funcionamento da sala do AEE. Para que haja um roteiro, uma programação de como é o trabalho. Dentro desse projeto tem a construção do plano de atendimento pedagógico, que o professor dá aula de segunda a quinta. A sexta feira é para ele planejar, porque esse planejamento é praticamente individual. Porque ele tem que fazer, como ele atende um cronograma de atendimento, ele tem que fazer também um plano individualizado porque cada aluno requer um atendimento diferenciado. Então na sexta ele não dá aula, ele prepara o material, ele planeja. (P5 - 2016)

A representante da Gerência afirma que há um cronograma de atendimento aos estudantes PAEE e para que isso seja desenvolvido há um planejamento individualizado. Os atendimentos são organizados pelo professor da SRM, podendo ocorrer de forma individualizada ou mesmo em grupo.

A Resolução CME nº 010/2011 assegura que o atendimento em salas de recursos ou salas de recursos multifuncionais será realizado por um profissional capacitado, que poderá realizar o AEE em pequenos grupos ou de forma individual, desde que o horário seja diferente do qual o estudante frequenta o ensino regular (MANAUS, 2011).

A Semed disponibiliza um tempo semanal para que os professores possam realizar seu planejamento. A representante afirma que sugere que nesse dia eles construam material didático, façam visita ao domicílio dos alunos que estão deixando de frequentar e façam seu planejamento das atividades a serem executadas.

5.4 O Currículo Escolar

A LDB (BRASIL, 1996) por meio de alteração dada pela Lei nº 12.796/2013, dispõe que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum. A lei assegura também que essa base deve ser complementada em cada sistema e estabelecimento de ensino por uma parte diversificada.

Essa parte precisa levar em consideração as características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia dos estudantes (BRASIL, 1996, 2013). Nesse âmbito, para discutir o currículo da escola, no contexto de uma sociedade complexa, tem-se a necessidade de uma tomada de decisão. Sendo assim, o currículo assume um caráter de processo a partir de diferentes contextos. Nesse cenário então o currículo é:

[...] sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes; seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (SILVA; MOREIRA, 1999, p. 15)

No contexto da Semed, a estruturação do currículo escolar é disponibilizada pela Gerência de Documentação e Auditoria Escolar. Encontra-se disponível em sítio eletrônico a proposta pedagógica para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (1º e 2º segmento).

Os participantes do estudo foram questionados quanto ao currículo escolar disponibilizado para os estudantes PAEE. Haveria na proposta curricular da Semed algo que contemplasse a inclusão escolar de estudantes PAEE? P1 informou não ter ciência se havia alguma proposta voltada para esse alunado, reforçando que conhecia as diretrizes nacionais para o AEE.

A participante 2 apontou não ter conhecimento sobre a proposta curricular da Semed, sendo pertinente pois tal proposta havia sido reformulada recentemente. P2 revela que havia um exemplar da proposta na escola, entretanto não conhecia todos os detalhes. P3 informou em seu relato que a cada administração a proposta passa por modificações, mas ressaltou que a escola possuía um exemplar da proposta e implementava a mesma em seu cotidiano. P3 sinaliza abaixo como trabalha com o material disponibilizado pela Secretaria:

[...] A gente trabalha estudando ela. O que vai, como está nos elementos pedagógicos do 5º ano, do 2º ano, 3º ano. Então assim, como é que eu sigo? Porque não tem isso para a sala de recurso multifuncional. Mas de acordo com a idade, a faixa etária do meu aluno. Ele tem 10 anos, mas eu não posso

elencar conteúdos programáticos do 5º ano para ele, porque é complicado, Porque assim, eu que tenho que ter né, discernimento. Ter um olhar atento, eu tenho que selecionar uma atividade do 2º ano, às vezes do 1º para trabalhar motricidade fina. Então assim, o professor tem que ir adequando. (P3 - 2016)

P3 diz ter conhecimento sobre a proposta e que realizada adaptações para trabalhar questões inerentes ao desenvolvimento do estudante. P4 sinaliza que a proposta apresenta elementos que podem ser trabalhados com os estudantes por meio de adaptações.

A Resolução nº 011/CME/2016 atribui ao SME a garantia de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, utilizando-se de adequação e flexibilização quando necessário (MANAUS, 2016). As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) sugere as adaptações de acesso ao currículo, bem como adaptação de seus elementos. Sendo assim, o professor que atua no AEE tem o desafio de adaptar a proposta curricular às necessidades de cada estudante.

De acordo com Moreira e Baumel (2001, p. 10)

As adaptações curriculares não podem correr o risco de produzirem na mesma sala de aula um currículo de segunda categoria, que possa denotar a simplificação ou descontextualização do conhecimento. Com isso, não queremos dizer que o aluno incluído não necessite de adaptações curriculares, de apoios e complementos pedagógicos, de metodologias e tecnologias de ensino diversificadas e que as escolas especiais não organizem propostas curriculares articuladas ao sistema público de ensino. Estamos argumentando em favor de uma inclusão real, que repense o currículo escolar, que efetive um atendimento público de qualidade.

As adaptações são imprescindíveis para que se garanta pleno acesso ao currículo escolar. O conhecimento que é construído na sala de aula comum deve ser o mesmo construído na SRM ou em qualquer local que esteja sendo ofertado o AEE. Tais reflexões pautam-se na necessidade de um serviço educacional de qualidade, que seja benéfico para diferentes necessidades de alunos que frequentam o AEE.

Para tanto, a articulação do serviço de AEE com o ensino regular torna-se cada vez mais imprescindível. O próprio Plano Municipal de Educação de Manaus assegura como estratégia da meta 4, a garantia da “[...] oferta da educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (MANAUS, 2015, anexo único).

Quanto à articulação do currículo escolar ofertado na sala regular com o que é trabalhado na SRM, os participantes da pesquisa sinalizam (P1, P2, P3 e P4), que há uma articulação entre o ensino regular e o AEE. A participante 2 revela em seu discurso a importância dessa articulação para a melhoria do desenvolvimento do trabalho pedagógico.

[...] Eu preciso sempre estar sabendo o que os professores estão trabalhando, onde é que está a dificuldade para eu poder estar dando aquele apoio. Porque os alunos vão ser avaliados, precisam ter uma nota, então eu vou trabalhar tudo dentro do currículo. (P2 - 2016)

P2 afirma sobre a importância dos conteúdos serem trabalhados na SRM pois ao alunos são avaliados e tais conteúdos são solicitados nos exames e provas. P3 argumenta sobre as dificuldades de se trabalhar o currículo escolar e diz que tenta trabalhar os conteúdos da proposta curricular. P4 afirma que há essa interação apenas. O discurso da participante 3 aponta para a questão da interdisciplinaridade para o ensino aos estudantes PAEE e apresenta suas limitações para atuar dessa forma:

Tem sim. Porque, com ele, um exemplo, vamos trabalhar os animais mamíferos, na aula de ciências, só que assim, eu acabo trabalhando de uma forma multidisciplinar. Porque assim eu não posso perder tanto tempo porque ele já aprende de uma forma mais lenta. Eles têm um problema grande de guardar, de acomodar o conhecimento. Às vezes eu trabalho uma coisa assim que ele está dominando e quando eu vejo [...]. Então assim, é complicado. Mas assim, nós temos que ir trabalhando de forma harmoniosa os conteúdos programáticos (ciência, geografia etc). (P3 - 2016)

O discurso apresentado acima relata a importância do trabalho desenvolvido de forma interdisciplinar para que seja possível adaptar o currículo para que o estudante possa ter pleno acesso. Sobre a estruturação da proposta curricular a ser trabalhada nas salas de recursos multifuncionais, a representante da GEE sinaliza os seguintes aspectos:

Com a proposta curricular, porque não existe uma proposta diferenciada. É como eu digo, existe um plano individualizado, mas a proposta tem que ser se o aluno conseguiu acompanhar a série que ele está cursando e com essa proposta ele planeja. [...] Ele não pode fugir da proposta. [...] O currículo tem que ser o mesmo, não é um currículo diferenciado. O que a gente sempre pede é que faça as adaptações onde a gente coloca. (P5)

A representante da GEE afirmou que não há uma proposta diferenciada, mas que a adaptação pode ser realizada por meio do plano individualizado. Sendo assim, a representante alerta que o professor não pode fugir da proposta curricular que normatiza

os conteúdos a serem trabalhados na Secretaria. Não ficou claro, porém, o fato das adaptações serem realizadas apenas no que é sugerido pela Semed.

5.5 A avaliação da aprendizagem

A questão da avaliação do estudante PAEE é inserida na pauta da legislação educacional desde o encaminhamento deste aos serviços de Educação Especial do município. De acordo com artigo 10 da Resolução nº 11/CME/2016, tais estudantes necessitam ser identificados por meio de uma prévia avaliação, realizada com orientação de equipe pedagógica e/ou multidisciplinar, fundamentada nos resultados obtidos pelos estudantes no processo de ensino e aprendizagem (MANAUS, 2016).

A resolução nº 11/CME/2016 que a avaliação da deficiência é de caráter biopsicossocial, a ser realizada por uma equipe multidisciplinar e interdisciplinar, devendo considerar os seguintes itens:

- I – os impedimentos nas funções e nas estruturas;
- II – os fatores socioambientais, psicológicos e sociais;
- III – a limitação no desempenho de atividades; e
- IV – a restrição de participação (MANAUS, 2016, p. 6).

O artigo 9º da Resolução nº 11/CME/2016 informa sobre a identificação dos estudantes e seu encaminhamento para as escolas após avaliação realizada com orientação de equipe pedagógica e/ou multidisciplinar, avaliação essa que deve ser fundamentada nos resultados obtidos pelos estudantes no processo de ensino e aprendizagem

Referente à avaliação dos estudantes PAEE, os dados coletados apontaram para uma preocupação dos participantes relacionada à mensuração da aprendizagem e crescimento dos estudantes que frequentam os serviços de AEE nas salas de recursos multifuncionais.

P1 relatou que todo o processo de avaliação é registrado por meio de relatórios que são apresentados para uma assessora da GEE. A mesa informa que uns são bimestrais e outros semestrais. P2 relatou que possui uma ficha de planejamento, na qual constam as atividades previstas para o aluno. Além disso, P2 relatou a utilização de um caderno na qual a professora realiza o registro do que foi observado em sala de aula e do que foi desenvolvido pelos alunos. P2 utiliza como critério de avaliação a observação, já que alega não possuir instrumentos próprios finalizados ou testes que objetivem acompanhar o que o aluno consegue ou não realizar.

P3 informou que a avaliação é realizada através de um relatório semestral. Esse relatório é encaminhado para que a pedagoga observe e realize algumas considerações. Após as correções o relatório é encaminhado para uma assessora da GEE. O relato a seguir é de P4 e delinea como realiza a avaliação do alunado da Educação Especial com quem atua:

O registro dele é mais diário, é uma coisa contínua. É uma avaliação contínua. Porque, nem todos, mas a maioria, o desenvolvimento deles é muito lento, o aprendizado e até mesmo se for dizer de modo geral. É lento né, a própria coordenação motora, sabe como é que é né? Tinha criança aqui que nem aparava a bola, tinha medo. Sabe aquilo automático. O Moisés por exemplo, ele tem muita dificuldade. Outro dia eu conversei com a vó dele. Ele começou a pegar [...]. Depois eu fui diminuindo [...] Hoje em dia ele já pega direitinho. É um trabalho muito de amor mesmo. A gente vai inventando as coisas, de acordo com o que a gente precisa. Até assim, no chão mesmo. Eu gosto muito. É tipo uma brincadeira para mim. E eu gosto muito de fazer isso com ele. [...] (P4 - 2016)

O relato de P4 aponta para as dificuldades em elaborar instrumentos que possam auxiliar na avaliação da aprendizagem do estudante da Educação Especial. Ela exemplifica narrando fatos de diferentes alunos que foram avançando tanto no desenvolvimento psicomotor quanto no desenvolvimento de habilidades para a leitura e para a escrita.

Os dados do estudo apontam para uma avaliação sistemática baseada principalmente na utilização de registro e preenchimento de parecer descritivo. Os professores apontam para uma realização profissional ao verificarem que seus alunos estão em constante desenvolvimento.

5.6 Recursos pedagógicos, Métodos e Técnicas

De acordo com as informações disponibilizadas no estudo, o número de estudantes PAEE matriculados na rede pública do estado tem se ampliado, como já visualizado nos trabalhos de Marques (2010), Silva (2013a), Vinente e Marques (2015), Vinente e Oliveira (2015).

Com o crescimento do quantitativo de matrícula dos estudantes PAEE nas classes de ensino regulares, logicamente deveria aumentar também a demanda de SRM, de recursos pedagógicos, de professores qualificados para atuação no AEE e da adequação do mobiliário e infraestrutura da escola. Entretanto, precisa-se averiguar se os sistemas de ensino estão preparados para atender a esses estudantes, no sentido de oferecer recursos pedagógicos, métodos e técnicas adequadas e acessibilidade curricular

e arquitetônica.

No tocante à estrutura da organização pedagógica do AEE que é ofertado nas salas de recursos multifuncionais, os participantes foram questionados sobre como atuavam e quais atividades preparavam para os estudantes.

De acordo com P1, no AEE são realizadas atividades lúdicas voltadas especificamente para a deficiência do alunado. A participante informou realizar atividades individuais e um planejamento sistêmico para o atendimento. O relato vai ao encontro das diretrizes municipais que asseguram aos estudantes com deficiência “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, flexibilizando e adequando conforme a necessidade” (MANAUS, 2016, art. 6º, inciso I).

P2 sinalizou alguns traços de sua atuação em seu depoimento:

As crianças participam ativamente aqui na sala de atividades escrita, no computador, com jogos, com DVD, com fantoches. Elas contam e recontam histórias. Com recorte, com colagem, com leitura. Tem essa infinidade de coisas aqui na sala de recursos que eu uso com eles para realizar esse trabalho pedagógico. (P2, 2016)

Para P2, as crianças são participantes ativas do processo. Ela aponta utilizar estratégias de contação de histórias e outros recursos para que os estudantes possam participar ativamente durante o processo. A professora parece se desdobrar para utilizar atividades variadas para que o alunado esteja desenvolvendo habilidades necessárias para o aprofundamento do processo de escolarização.

P3 narra atuar da seguinte forma junto aos estudantes com deficiências matriculados na escola em que atua na oferta do atendimento educacional especializado:

Sempre com material diferenciado, com investimento maior de pesquisa, porque nós temos que procurar fora do contexto escolar outras coisas, outros elementos que possam contribuir para que essa criança evolua. Essa criança tem que evoluir. [...] são softwares pedagógicos que auxiliam na concentração, na atenção, na memória seletiva, visual, no raciocínio lógico. Os jogos adaptados com tampinhas de garrafa, esses tipos de coisas, dados, muitas coisas. (P3 - 2016)

Para P3, a utilização de material didático diferenciado e *softwares* bem como jogos adaptados contribuem para desenvolver as potencialidades destes estudantes. A professora entrevistada defende o lema de que “a criança precisa evoluir”, é nessa perspectiva que o trabalho pedagógico na educação especial vai sendo desenvolvido de que modo que as potencialidades desses estudantes possam ser cada vez mais estimuladas na escola.

De acordo com o laudo dele, de acordo com a documentação que vem do CMEE, porque lá descreve como eu posso trabalhar com ele. Jogos, o que eu posso utilizar para melhorar a coordenação motora. Então eu costumo fazer dentro daquela programação que eles mandam para cá. O pessoal do CMEE faz aquela documentação própria e lá vem dizendo tudo, como eu posso trabalhar. E isso ajuda muito a gente. Converso também com outras colegas, nos encontros. Aí alguma colega leva uma novidade, se ela construiu alguma coisa que melhorou. Então, esse intercâmbio é muito válido. (P4 - 2016)

P4 utiliza o material encaminhado pela Gerência como um subsídio para a sua prática, levando em consideração as sugestões de atividades e as áreas do desenvolvimento que podem ser trabalhadas. Uma reflexão importante a ser realizada trata-se das orientações provenientes do Complexo Municipal de Educação Especial que se encontram na súmula do estudante. O material pode ser explorado de várias formas, mesmo tendo um caráter prescritivo, é necessário avançar na utilização de métodos e técnicas de ensino para esse alunado.

Estudos realizados em diversas regiões do país apontam diferentes formas de organização do trabalho pedagógico para o atendimento educacional especializado de estudantes PAEE (GARCIA, 2006; CAÇÃO; CARVALHO, 2012; MENDES; CIA, 2012; MILANESI, 2012; SOUZA, et al 2014).

Sendo assim, compreendemos que a atuação do professor nas atividades e planejamento, avaliação e utilização de recursos e técnicas colabora para o enriquecimento da organização pedagógica do espaço em que é ofertado o AEE.

A atuação do professor da SRM deve considerar as especificidades de cada estudante, de modo que ele possa identificar, elaborar, produzir e organizar serviços e recursos para atendimento às necessidades dos alunos (BRASIL, 2009).

Os coletados durante realização do estudo, evidenciaram a ausência de alguns equipamentos provenientes do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Alguns participantes do estudo sinalizaram que os equipamentos estavam presentes na escola, mas em outro recinto. Era o caso algumas vezes da impressora a laser, do scanner e das mesas.

De acordo com os dados do estudo foi possível observar uma preocupação da parte dos professores de AEE ao que diz respeito a utilização de recursos pedagógicos adaptados e métodos e técnicas diferenciadas para o atendimento educacional dos estudantes PAEE.

5.7 Articulação do Atendimento Educacional Especializado com o Ensino Regular

Considerando as respostas dadas pelos participantes sobre a articulação entre as atividades no AEE com o ensino regular P1 não informou dados, sendo assim, trabalharemos apenas com relatos fornecidos por P2, P3 e P4.

P2 afirma o seguinte em sua narrativa: “[...] a gente trabalha sempre junto, em parceria. [...] a gente está sempre nessa troca, e eu com eles também né. O que eu estou fazendo, se está dando certo. A gente trabalha em parceria mesmo com a escola. (P2 - 2016). Com base em seu discurso, podemos visualizar os desafios para a articulação do ensino comum com o ensino regular. Os desafios são apresentados por P3, como podemos observar com base em seu relato:

Sempre o meu aluno que chega aqui é de outra escola. Então às vezes, a professora que atua à tarde, o aluno é da manhã daqui. Aí então tem essa preocupação. O que está trabalhando? Ah, numerais? Então, mas assim, se ela está trabalhando até 100, eu sei que o meu aluno não vai, eu estou trabalhando até 50 e toda semana eu vou revisando. Vamos lá! [...]. Não tem como eu avançar no mesmo tempo que a professora da sala regular [...] Mas tem essa preocupação sim. (P3 - 2016)

Para P3, essa interação já é dificultada, pois, os alunos encaminhados ao AEE vêm de outras escolas, mas a professora demonstra preocupação em articular o que é trabalhado na sala regular com os serviços ofertados no AEE. Nessa perspectiva, é válido questionar as condições do trabalho docente dos professores que atuam na oferta dos serviços de Educação Especial.

Nesse contexto apresentamos alguns questionamentos: (a) o salário desse professor é suficiente para que ele possa dedicar-se à sua profissão? Ou será que esses profissionais precisam complementar a renda com outras funções? Há um plano de cargo, carreira e salário para esses profissionais? Todos esses profissionais são servidores públicos ou celetistas? São do quadro efetivo da Secretaria ou são temporários?

Questionamentos aqui uma série de itens que podem ser utilizados para posteriores pesquisas, pois entendemos que é inviável que os documentos normativos apontem a articulação dos serviços de Educação Especial com o ensino regular, se não há condições mínimas para desenvolvimento do trabalho pedagógico. Por exemplo, P4 aponta em seu relato a seguir a dificuldade de articular com o professor do ensino regular, recorrendo sempre à pedagoga:

A pedagoga toma conhecimento do nosso plano, do relatório que a gente faz de seis em seis meses para levar para a SEMED. Lá no André Araújo, para o pessoal lá, de seis em seis meses a gente manda. Por exemplo, agora eu tenho

que fazer um aqui das minhas crianças. E cada planejamento é pessoal. Cada relatório também. Porque cada criança é uma situação né [...]. (P4, 2016)

Para P4, há interação com a pedagoga da escola, segundo a participante, essa interação diz respeito ao planejamento para posterior prestação de contas das ações desenvolvidas para a Semed. A participante relatou durante a coleta dos dados, a dificuldade de realizar contatos com a professora do ensino regular.

Sobre essa articulação do ensino regular com o AEE, a representante da GEE relata o seguinte:

Aí eu sempre digo: a gente tem que se organizar! Aí um dia você visita. Outro dia você prepara material. Se o aluno está faltando tem que visitar. Por que ele não está vindo para sala de recurso? Tem que ir à escola de origem dele porque às vezes ele pode não ser daquela escola. Então, para ter um link com a professora dele de origem, saber qual é a dificuldade maior para trabalhar no contraturno por meio de jogos, no lúdico, para que ele absorva esse conteúdo. Então nosso plano é feito dessa forma. O plano individualizado para cada aluno (P5, 2016).

Com base no discurso da representante da GEE exposto anteriormente, pode-se verificar uma preocupação quanto ao atendimento do estudante PAEE na rede municipal de ensino. Entretanto, mais uma vez é preciso questionar em quais condições de trabalho esses profissionais atuam? Se o professor atua em dois períodos de trabalho, em qual horário ele visitará aos estudantes que não frequentam mais a escola? Há recursos disponíveis na escola para que esse professor possa construir os materiais didáticos que irá utilizar? É possível o contato da professora do AEE encontrar-se com a professora do ensino regular? Elas trabalham durante período integral na escola?

Nessa perspectiva trazemos para reflexão diretrizes da Resolução CNE/CEB n 4/2009, que situam as atribuições do professor que atua no AEE, da qual incumbe a esse profissional, que vão desde: (1) identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos PAEE; (2) estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; (3) orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; e (4) estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Sendo assim, encontra-se posto um desafio não somente na rede municipal de ensino, mas aos diversos sistemas de ensino, desafios que envolvem a oferta de condições dignas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, de modo que seja possível articular de forma intersetorial diferentes aspectos para a oferta de um AEE com qualidade para o público-alvo da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou analisar a política municipal de Educação Especial e a organização pedagógica do serviço de atendimento educacional especializado ofertado aos estudantes PAEE nas salas de recursos multifuncionais em Manaus. Consolidou-se como um estudo de relevância acadêmica e social, por ter nos permitido aprofundar ainda mais o conhecimento científico sobre a realidade político-educacional de um local no qual nós atuamos cotidianamente.

No capítulo 1, abordamos que a construção do atual conceito de inclusão escolar encontra-se respaldado pelos discursos oficiais internacionais que apregoam a inclusão escolar enquanto princípio básico para a convivência humana e inclusão social. Portanto, a Educação Especial vai se constituindo ao longo da história da educação como serviço especializado, que em determinados momentos foram substitutivos à escolarização e posteriormente, passam a integrar a proposta pedagógica da escola.

Os dados dispostos no capítulo 1 também apontam crescimento exponencial no âmbito de pesquisas desenvolvidas sob a ótica da inclusão escolar. Em diferentes regiões do país, os gargalos parecem ser os mesmos, sinalizando a necessidade de instituição de políticas públicas voltadas para a formação de professores, para a adequação dos espaços escolares, para a jornada e remuneração dos docentes, para a capacitação dos outros profissionais da educação e normatização dos serviços de Educação Especial em âmbito municipal.

No capítulo 2 que dispõe sobre os marcos legais da política brasileira de inclusão escolar, considerando o período de 1988 a 2015, foi possível visualizar a ratificação do público-alvo da Educação Especial, disposto na legislação educacional desde a PNEPEI (BRASIL, 2008) até a publicação do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014). Os dados dos estudos realizados sobre a temática apontaram que a discussão entre a relação público/privado tem marcado a perspectiva de como é pensada e implementada a política de Educação Especial.

Com base nos documentos internacionais e nacionais analisados durante o estudo, observamos a ratificação da proposta de universalização do atendimento escolar aos estudantes PAEE, apresentando-se diferentes *locus*, para a oferta dos serviços de Educação Especial a esse alunado.

Sendo assim, ratificando a Resolução supracitada, a atual proposta de AEE regulamentada na legislação educacional vigente trata-se de um serviço de Educação

Especial. Esse serviço foi regulamentado posteriormente pelo Decreto nº 7.611/2011, envolvendo um conjunto de atividades pedagógicas, recursos de acessibilidade para estudantes PAEE e recursos pedagógicos organizados institucional e continuamente previsto nos projetos pedagógicos e oferecidos de forma *complementar* ou *suplementa* a esse alunado.

Um avanço previsto no campo da legislação, visualizada nos últimos anos, trata-se da imposição ao setor privado a vedação da cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas. Além de ratificar o direito à educação, como previsto em outros documentos (BRASIL, 1989, 1990, 1996, 2008), a lei visa assegurar inúmeros direitos sociais nas esferas da saúde, da moradia, do trabalho, da assistência social, da previdência social, da cultura, esporte, turismo, lazer entre outros.

Com base na leitura dos documentos supracitados, vamos tomando como ponto de partida a construção de uma política brasileira de inclusão escolar, que vai se delinear a partir de uma estrutura macro até chegar aos municípios, por meio de diretrizes próprias ou mesmo compilações dos textos dos documentos nacionais.

Por meio da análise dos documentos estaduais e municipais, observamos a expansão dos serviços de Educação Especial no município, mas ao mesmo tempo, uma centralização voltada para o Complexo Municipal de Educação Especial – setor esse responsável na Semed tanto pela capacitação dos profissionais, quanto pelo encaminhamento, avaliação e diagnóstico dos estudantes que são encaminhados para as classes especiais e para as salas de recursos e salas de recursos multifuncionais.

Atender à política nacional de Educação Especial esbarra em desafios que vão desde a questão de estrutura política do município aos desafios complexos de uma região com intensa expansão urbana e crescimento populacional. Torna-se necessário a análise dos indicadores de qualidade e uma política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que ofertam os serviços de AEE. Isso evidencia cada vez mais a necessidade de pesquisas que se debrucem a analisar tais indicadores e contribuam com a avaliação do PNE enquanto política pública para os estudantes PAEE.

Para a implementação de um plano municipal, questão inserida nas discussões desse estudo, é fundamental não somente que seja inserido no escopo dos documentos as demandas provenientes de um plano nacional, mas que se leve em consideração as

especificidades regionais e local, bem como o contexto histórico, político e social de determinada população.

Sendo assim, sinalizamos nesse estudo também algumas dificuldades para a coleta dos dados e disponibilização dos mesmos pela Semed. Decerto, parece ser comum no órgão que o mesmo seja objeto de estudo em várias áreas do conhecimento, de programas de educação, sociologia, psicologia e interdisciplinares. Entretanto, a burocracia para autorização da pesquisa desperdiça um tempo importante, tendo em vista que a expedição de tal documento pela Secretaria é imprescindível para submissão do projeto de pesquisa à apreciação ética.

Além disso, coletar dados referentes à matrícula de estudantes PAEE na rede pública municipal de ensino não foi tarefa simples, pois além da burocracia para a solicitação de tais dados, os mesmos não são encaminhados em tempo hábil. Preocupamos o fato da GEE não possuir dados estatísticos sobre a matrícula dos estudantes na rede, encaminhando os pesquisadores ao Departamento de Gestão Educacional da Semed.

Nessa perspectiva, acreditamos que para melhor planejamento das ações desta Gerência, os dados são indispensáveis para mapeamento do público atendido, por isso devem estar ao alcance do setor, mesmo que outro Departamento seja responsável pela sistematização das matrículas dos estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial atendidos pela Secretaria.

Mesmo com amplos trabalhos no campo da Educação Especial, que se destinaram a estudar aspectos dos serviços ofertados e analisar a PNEEPEI, acreditamos que há um amplo espaço para pesquisa no campo de constituição do histórico do atendimento especializado na região. Vale considerar que estamos caminhando para os dez anos de publicação dessa política nacional e torna-se necessário analisar constantemente as implicações teórico-práticas dessa política para o município.

Destacamos também como possíveis lacunas a serem estudadas no contexto amazônico, dados sobre a implementação do Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos que se dão por meio do Plano Estadual e dos Planos Municipais de Educação. Levando-se em consideração o tempo de vigência do PNE e os dados a serem divulgados pelo Inep periodicamente, acreditamos que há um profícuo campo de atuação no contexto das políticas de inclusão escolar.

Sendo assim, até o presente momento, ainda não identificamos ações realizadas pelo Imepe, que foi instituído pelo artigo 4º do PME, devendo este ser vinculado à

Semed. Por mais que seja instituto governamental, o Imepe deve congrega pesquisadores da Semed, das Universidades e dos Centros de pesquisa da região, de modo que sejam concebidas políticas públicas que contribuam na universalização do atendimento escolar.

Para o município, a implementação do Imepe é pertinente para monitorar a execução tanto das metas estaduais quanto municipais. O estudo das políticas públicas educacionais é fator primordial para compreensão da dinâmica regional, de modo que o Estado possa fomentar mais políticas públicas de modo que possa minimizar as desigualdades educacionais.

Acreditamos que a Semed, por dispor de amplos recursos no contexto de estruturação das outras Secretarias do município, pode investir ainda na formação dos profissionais da educação, se os resultados dos estudos a serem realizados por outros pesquisadores vinculados ou não ao Imep forem levados em consideração na tomada de decisões políticas.

Quanto à política de formação de professores da Semed, é importante sinalizar os aspectos econômicos que justificam a realização dos cursos de especialização à distância para formação continuada dos professores. Além de possibilitar racionalização dos recursos, os cursos não possuem em sua essência o objetivo de formar pesquisadores. Levando em consideração que a política de Educação Especial implementada na Secretaria precisa avançar no que diz respeito à construção de práticas inclusivas, é importante que os cursos de pós-graduação sejam realizados de modo que também formem pesquisadores que sejam capazes de analisar a prática.

Sendo assim, recomendamos que sejam oficializados via termo de cooperação técnica entre a Semed e universidades atuantes na cidade, a possibilidade dos professores da rede que atuam em efetivo exercício na docência junto a estudantes PAEE, realizarem cursos de mestrado profissional ou acadêmico em educação, com ênfase na área de Educação Especial. Tais iniciativas no âmbito da rede pública estadual de ensino já vêm ocorrendo na cidade, mas não focalizando a Educação Especial enquanto área do campo de atuação.

A publicação da Resolução CME nº 011/2016 (MANAUS, 2016) traz à tona uma série de procedimentos e orientações para a Educação Especial no município de Manaus. Elencamos também como indispensável, para a continuação dos estudos sobre a temática, a consolidação de pesquisas que analisem a implementação desse dispositivo no município. A literatura científica da área focaliza diversos trabalhos desenvolvidos

na região que possuem como objeto de análise o atendimento educacional especializado de estudantes com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento.

A expressividade e complexidade da rede de ensino analisada nesse estudo pode revelar muitos aspectos que servirão de objeto de estudo para outros pesquisadores, os quais podem focalizar a questão do financiamento da Educação Especial, do atendimento nas classes especiais (ainda ativas na rede), da implantação do Imepe, da implementação do PNE no contexto da região e outros temas que podem fazer interface com a Educação Especial.

A avaliação dos professores e da representante da GEE aponta para avanços no campo da oferta dos serviços e adequações frequentes para a manutenção desses serviços. Entretanto, a atual política de Educação Especial em voga carece de uma fundamentação teórica sobre os princípios que fundamentam a oferta desses serviços.

Numa avaliação global do cenário educacional proposto na legislação do município, observam-se inúmeros desafios a serem transpostos para que se efetive o direito de todos à educação na região amazônica. Tais desafios vão desde a falta de acessibilidade nos espaços físicos, ao preparo dos outros profissionais que atuam na escola e qualificação dos professores que atuam nas classes comuns junto a estudantes PAEE.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. R. *Prática pedagógica inclusiva: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes - PE*. 2014. 340f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- ALMEIDA, E. A. S. T. *Atendimento educacional especializado e educação inclusiva: quais as experiências das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de Niterói/RJ?* 2013, 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.
- AMAZONAS. Lei nº 3.581, de 29 de dezembro de 2010: dispõe sobre a criação da Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, definindo suas finalidades, competências e estrutura organizacional, fixando o seu quadro de cargos comissionados e estabelecendo outras providências. *Diário Oficial do Estado do Amazonas*. Manaus, AM, 29 dez. 2010. Disponível em: <<http://www.amazonas.am.gov.br/entidade/secretaria-de-estado-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia-seped/>>. Acesso em: jan. 2017.
- AMAZONAS. *Portal da Transparência do Estado do Amazonas*: remuneração dos servidores. Disponível em: <<http://www.transparencia.am.gov.br/pessoal/>>. Acesso em: 03 jan. 2017.
- ANACHE, A. A. A epistemologia qualitativa: contribuições para a pesquisa em Educação Especial. *Intermeio - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, v. 15, n. 30, p. 123-141, jul./dez., 2009.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 10520*: Citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023*: Informação e documentação: referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002.
- AUGUSTO, M. H. O. Políticas públicas, políticas sociais e políticas de saúde: algumas questões para reflexão e debate. *Tempo Social*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 105-119, jul./dez. 1989.
- BALL, S. BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, S. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 59-76, maio/ago. 2011.
- BARROS, K. F. B. *Inclusão de jovens com deficiência no mercado de trabalho: avanços e desafios na cidade de Manaus - AM*. 2014. 147f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

BATISTA, C. P. *Política pública de inclusão: atendimento de educandos com deficiência visual no município de Manaus/AM*. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, 1995. Disponível em <http://scholar.google.com.br/scholar?q=leito+de+procusto&hl=pt-BR&lr=lang_pt>. Acesso em: 31 out. 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON J. C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRASIL Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 08 jul. 2014.

BRASIL. *BPC na escola: Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social: relatórios: Estado do Amazonas*. Disponível em: <http://bpcnaescola.mec.gov.br/site/html/relatorios_panorama_estados.html>. Acesso em: 25 jan. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 abr. 2015.

BRASIL. Decreto Federal nº 6.253, de 13 de novembro de 2007: Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 13 nov. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm>. Acesso em: jun. 2016.

BRASIL. Decreto Federal 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 17 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 27 jun. 2016.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999: Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1999. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: set. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011: dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

BRASIL. Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993: Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 06 set. 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm>. Acesso em: jul. 2016.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009: Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 nov. 2009 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art2>. Acesso em: 14 jun. 2009.

BRASIL. Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971: fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 13 jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 09 jan. 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004: institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 05 mar. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm>. Acesso em: 22 ago. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009: altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 09 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 04 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 22 ago. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 06 dez. 2014.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989: Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde [...]. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 22 ago 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 22 ago. 2016.

BRASIL. 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, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 09 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, s.d.

BRASIL. Ministério da Educação. *Painel de Controle do MEC*. 2011. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

BRASIL. *Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014*: orienta quanto a documento comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001: Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 set. 2001.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009: institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 02 out. 2009.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012: Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 dez. 2012.

BRUCE, C. C. *A política de educação inclusiva: a Tecnologia Assistiva como possibilidade de participação e aprendizagem de alunos com deficiência física na escola*. 2015. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

BUENO, J. G. S. A pesquisa brasileira sobre educação especial: balanço tendencial das dissertações e teses brasileiras (1987-2007). In: _____; MUKANATA, K.; CHIOZZINI, D. F (Org.). *A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2014, v. 1, p. 211-244.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. As políticas de escolarização de alunos com deficiência na educação infantil: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. *Cadernos ANPAE*, Goiânia, v. 10, p. 1-13, 2011.

CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M.; CIA, F. A prática pedagógica de professores do ensino regular junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 15, n. 1, p. 19-24, jan./abr., 2012

CARNEIRO, C. R. *Análise da acessibilidade urbana em Manaus: um olhar sobre a criação de espaços acessíveis para a pessoa com deficiência*. 2012. 170f. Dissertação

(Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

CARVALHO, J. L. B. *Promoção da saúde em Ensino Fundamental: ações de Teleducação em Fonoaudiologia na inclusão escolar*. 2012. 113f. Dissertação (Mestrado em Ciências - Fonoaudiologia) - Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2012.

CARVALHO, R. E. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CORRÊA, R. M. *A formação continuada do professor para a educação de surdos na rede municipal de Manaus: repercussões na prática pedagógica*. 2013. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

COSTA, A. M. M. *O reconhecimento da pessoa com transtorno mental severo como pessoa com deficiência: uma questão de justiça*. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/wp-content/uploads/O_reconhecimento.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

COSTA, C. S. B. *Movimento estudantil contemporâneo: uma análise compreensiva das suas formas de atuação*. 2004. 2170f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 34, p. 293-303, 2008.

DUARTE, C. S. Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul., 2003.

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. *Novos estudos*, São Paulo, v. 88, n.1, p. 153-179, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n88/n88a09.pdf>>. Acesso em: jan. 2017

FAGLIARI, S. S. *A educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal*. 2012. 266f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FARIAS, S. S. P. *Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na Educação Básica*. 2015. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2015.

FAVA-DE-MORAES, F.; FAVA-DE-MORAES, M. A Iniciação Científica: muitas vantagens e poucos riscos. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-77. jan./mar., 2000.

- FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FAZENDA, I. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: _____ (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 83-94.
- FERRARO, A. R. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 273-289, maio./ago., 2008.
- FERRARO, A. R. Neoliberalismo e políticas sociais: a naturalização da exclusão. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 45, n. 1, p. 99-117, 2005.
- FERREIRA, J. R. Notas sobre a evolução dos serviços de Educação Especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n. 1, p. 101-106, 1992.
- FIGUEIRA, E. *O que é educação inclusiva*. São Paulo: Brasiliense, 2011 (Coleção Primeiros Passos).
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-90
- FUCK, A. H. A produção científica sobre atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: ANPED, 2004. p. 02-17.
- GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, jan./mar, 2013. p. 101-119.
- GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set/dez, 2006.
- GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – Educação Especial da ANPED. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.17, p. 105-124, mai./ago., 2011.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HARLOS, F. E.; DENARI, F. E.; ORLANDO, R. M. Análise da estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial brasileira (2008-2013). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 4, p. 497-512, out./dez., 2014.
- IBGE. *Brasil em síntese: educação*. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 29 set. 2014.

IBICT. *Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: conhecimento e reconhecimento: pesquisa científica do Brasil*. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: jan. 2017.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica (2013): Resumo Técnico. Ministério da Educação. Brasília: O Instituto, 2014.

INEP. *Prova Brasil: avaliação do rendimento escolar: questionário do professor*. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, G. M. CAIADO, K. R. M. *Apae: 1954 a 2011: algumas reflexões*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

JANNUZZI, P. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. *Revista do Serviço Público*. Brasília, abr./jun., p. 137-160, 2005.

LAPLANE, A. L. F. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio-ago. 2014.

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. C. M. A relações público-privado na Educação Especial: tendências atuais no Brasil. *Revista Teias, Rio de Janeiro*, v. 17, n. 46, jul./set. p. 40-55, 2016.

LIMA, S. C. *Comunicação alternativa e a mediação do professor na sala de recursos multifuncionais: um estudo de caso*. 2016. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

LIMA, W. G. Política pública: discussão de conceitos. *Interface*. Porto Nacional. n. 5, p. 49-54, 2012.

LOUREIRO, A. D. T.; CAIADO, K. R. M. Educação especial na Educação Básica: análise de matrículas em um município paulista. *Cadernos de Pesquisa em Educação*. Vitória/ES, v. 19, n. 37, jan./jun., 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7454/5234>. Acesso em: jul. 2015.

MACHADO, E. M.; VERNICK, M. G. L P. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 49-67, maio/ago. 2013.

MACIEL, R. M.; FELIPPINO, E. Manaus: uma reflexão a partir de seu passado. *Revista Eletrônica Aboré*. Manaus, n. 4, dez. p. 37-47, 2010.

MACIEL, R. M.; FILIPPIN, E. Manaus: uma reflexão sobre seu passado. *Revista Eletrônica Aboré*. Manaus. v. 4, p. 37-47, 2010.

MAINARDES, J. A Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr, 2006.

MANAUS. Lei Municipal nº 1.240, de 20 de novembro de 1975. *Diário Oficial do Município de Manaus*. Manaus, AM, 20 nov. 1975. Disponível em: <<http://www.manaus.am.gov.br/>>. Acesso em ago. 2015.

MANAUS. Lei Delegada nº 13, de 31 de julho de 2013: dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação - Semed, suas finalidades e competências, fixa seu quadro de cargos comissionados e dá outras providências. *Diário Oficial do Município de Manaus*. Manaus, AM, 31 jul. 2013. Disponível em: <<http://sem.ed.manaus.am.gov.br/estrutura-organizacional/>>. Acesso em: jun. 2016.

MANAUS. Lei Municipal nº 1.094, de 20 de outubro de 1970. *Diário Oficial do Município de Manaus*. Manaus, AM, 20 out. 1970. Disponível em: <<http://www.manaus.am.gov.br/>>. Acesso em jul. 2015

MANAUS. Lei Municipal nº 377 de 18 de dezembro de 1996. *Diário Oficial do Município de Manaus*. Manaus, AM, 18 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.manaus.am.gov.br/>>. Acesso em: ago. 2015.

MANAUS. Lei nº 1.102, de 09 de março de 2007: cria o Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo e dá outras providências. *Diário Oficial do Município de Manaus nº 1679*. Manaus, AM, 08 mar. 2007. Disponível em: <<http://www.manaus.am.gov.br/>>. Acesso em: ago. 2015.

MANAUS. Lei nº 452, de 26 de novembro de 1998: cria na estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação, as escolas municipais que especifica e dá outras providências. *Diário Oficial de Manaus*. Manaus, AM, 26 nov. 1998. Disponível em: <<http://www.manaus.am.gov.br/>>. Acesso em: ago. 2015.

MANAUS. Lei nº 590, de 13 de março de 2001: reestrutura a administração do Poder Executivo municipal, e dá outras providências. *Diário Oficial do Município de Manaus*. Manaus, AM, 13 mar. 2001. Disponível em: <<http://www.manaus.am.gov.br/>>. Acesso em: ago. 2015.

MANAUS. Parecer nº 2015/03812: Secretaria Municipal de Educação: Subsecretaria de Gestão Educacional: Departamento de Gestão Educacional: Gerência de Educação Especial. Processo 2017/03812. Folha 50. Manaus, AM, 2017.

MANAUS. Resolução nº 005/CME, de 18 de dezembro de 2003: dispõe sobre procedimentos e orientações a serem observados para oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino a partir de 2003. *Diário Oficial de Manaus*. Manaus, AM, 18 dez. 2003.

MANAUS. Resolução nº 011/CME/2016, de 02 de junho de 2016: Institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. *Diário Oficial do Município de Manaus*. Manaus, AM, 02 jun. 2016.

MANAUS. Resolução nº 038/CME, aprovada em 03 de dezembro de 2015: aprova o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus, como

documento que estabelece normas reguladoras de organização administrativa e pedagógica, servindo de parâmetro para a elaboração dos Regimentos Escolares das Unidades de Ensino da Semed. *Diário Oficial do Município de Manaus*. Ano XVII, Edição 3852. Poder Executivo - Caderno II. Manaus, AM, 18 de mar. 2016.

MANAUS. Resolução nº 06/CME/2010, aprovada em 30 de setembro de 2010: dá nova redação à Resolução n. 05/CME/1998 que regulamentou a implantação da Lei n. 9.394/96 no Sistema Municipal de Educação a partir de 1998. *Diário Oficial do Município de Manaus*. Edição nº 2562. Manaus, AM, 10 nov. 2010.

MANZINI, E. J. *Considerações sobre a transcrição de entrevistas*. 2014. Disponível em: <<http://www.oneesp.ufscar.br/metodologia-e-instrumentos>>. Acesso em: 1 out. 2014.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS. 2004. Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. *Anais...Bauru*: USC, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, M. P. S. D. *O Acesso de Pessoas com Deficiência ao Sistema Público de Ensino de Manaus na Percepção dos Professores*. 2010. 149f. Tese (Doutorado em Ciências: área Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

MATOS, M. A. S. *Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede municipal de Manaus*. 2008. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, mai./ago., 2010.

MENDES, E. G. Políticas públicas: articulação com a produção científica em Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 6, n. 1, p. 65-78, 2000.

MENDES, E. G.; CIA, F. ONEESP – um Observatório Nacional para a comunidade da Educação Especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação*. Marília: ABPEE, 2012.

MILANESI, J. B. *Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista*. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

- MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-Pesquisa-Extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-393, maio/ago., 2009.
- MORAES, E. M. G. *O sentido da deficiência para as mães de um grupo de crianças de um Programa de Estimulação Essencial da cidade de Manaus*. 2011. 107f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.
- MOREIRA; L. C.; R. C. R. C. Currículo em Educação Especial: tendências e debates. BAUMEL. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 125-137, 2001.
- NATÁRIO, E. G.; SANTOS, A. A. A. Programa de Monitores para o Ensino Superior. *Estudos de Psicologia*. Campinas. v. 27, n. 3, p. 355-364. jul./set., 2010.
- NOGUEIRA, N. R. *Projeto Político-Pedagógico: guia prático para construção participativa*. São Paulo: Érica, 2011.
- NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Necessidades educacionais especiais: implicações no processo de formação desses profissionais. *Diálogos e perspectivas em Educação Especial*. Marília, v. 2, n. 2, p. 131-144, jul./dez., 2015.
- NOZU, W. C. S. Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas. 2013. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.
- OLIVEIRA FILHO, J. P. Cidadania e globalização: povos indígenas e agências multilaterais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 6, n. 14, p. 125-141, 2000.
- OLIVEIRA, A. F. *Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática*. 2012. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2015.
- OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo às políticas de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun., 2011.
- OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.
- OLIVEIRA, R. P. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 11, p. 61-74, 1999.
- OLIVEIRA, S. S. B.; OLIVEIRA, S. E. B. *A arte da pesquisa: os limites na construção teórico-metodológica*. In: EPENN – ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 20., 2011, Manaus, Anais...Manaus: Valer, 2011. p. 1-11.
- OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de vista: revista de educação e processos inclusivos*. Florianópolis, v. 1, n. 1, jul./dez., 1999.

ONGS BRASIL. *ONGs em Manaus*. Disponível em:

<<http://www.ongsbrasil.com.br/default.asp>>. Acesso em: jan. 2017.

PADILHA, A. C. *Projeto político-pedagógico: ações, contradições e desafios à inclusão educacional na rede municipal de Campinas/SP*. 2009. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, EDUSP, 1984.

PLETSCH, M. D. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ, *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, RJ, EDUR, V. 34, n.12, jan / jun, p. 31-48, 2012.

PRIETO, R. G. *Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996*. 2000. 259f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PRIETO, R. G. SOUSA, S. Z. L. Educação Especial: atendimentos em salas de recursos na rede municipal de São Paulo. *Educação*. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 375-396, 2007.

PRIETO, R. G.; SOUSA, S. Z. L. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n.2, p.187-202, Mai.-Ago. 2006.

PROGRAMA AMAZONAS INFOCO. *Boletim Informativo sobre cursos de Especialização*. Manaus: Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Instituto Infoco, 2016.

PÚBLIO, P. L. R. *Políticas de Educação Especial no município de Sorocaba, de 1988 a 2012*. 2016. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba, Sorocaba, 2016.

RECH, T. L. *A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que tornaram uma “verdade” que permanece*. 2010. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale dos Rios dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

SÁ, N. P. *Escola de surdos: avanços, retrocessos e realidades*. 2011. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A dialética na pesquisa em Educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 91-115.

- SÁNCHEZ GAMBOA, S. *Fundamentos para a investigação: pressupostos epistemológicos que orientam o pesquisador*. Bogotá: Editorial Magisterio, 1998.
- SANCHÉZ GAMBOA, S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.
- SANTOS, L. M. *A política pública de educação do município de Manaus: o atendimento educacional especializado na organização escolar*. 2011. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.
- SANTOS, T. S. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 3, n. 6, jul./dez., p. 170-198, 2001.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr., p. 143-155, 2009.
- SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação – PUC Campinas*. Campinas, n. 24, p. 7-16, junho, 2008.
- SAVIANI, D. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- SEBRAE. *Políticas Públicas: conceitos e práticas*. Belo Horizonte: SEBRAE/MG, 2008.
- SEMED. *Jogos Adaptados André Vidal de Araújo – as diferenças nos fortalecem: regulamento geral*. Disponível em: <semed.manaus.am.gov.br>. Acesso em mai. 2017.
- SEMED. *Secretaria Municipal de Educação: nossa história*. Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/nossa-historia/>>. Acesso em: 13 jun. 2016.
- SEPED. *Secretaria de Estado dos Direitos das Pessoas com Deficiência*. Disponível em: <<http://www.amazonas.am.gov.br/entidade/secretaria-de-estado-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia-seped/>>. Acesso em: jan. 2017.
- SERAFIM, M. P.; DIAS, R. B. Análise de política: uma revisão de literatura. *Cadernos Gestão Social*. Salvador, v. 3, n. 1, p. 121-134, jan/jun, 2012.
- SIEMS-MARCONDES, M. E. R. *Educação Especial em Roraima: história, política e memória*. 2013. 359f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- SILVA, J. A. O Estado Democrático de Direito. *Revista Direito Administrativo*. Rio de Janeiro, n. 173, p. 15-34, jul./set., 1988.
- SILVA, R. H. R. *Análise epistemológicas das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar: 1981-2012*. 2004. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

- SILVA, R. H. R.; SANCHÉZ GAMBOA, S. Análise epistemológica da pesquisa em Educação Especial: a construção de um instrumental de análise. *Atos de Pesquisa em Educação*. Blumenau, v. 6, n. 2, p. 373-402, 2011.
- SILVA, R. M. *Para além do discurso oficial das políticas públicas: possibilidade de (re) pensar o paradigma de inclusão escolar para o educando com transtorno do espectro autista na cidade de Manaus*. 2013. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.
- SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- SILVA, W. L. B. *Políticas públicas de educação, formação de professores e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: as experiências da rede pública municipal de ensino de Petrópolis/RJ*. 2013. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2013.
- SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*. Porto Alegre, v. 8, n. 16, jul./dez., p. 20-45, 2006.
- SOUZA, D. P. *Políticas públicas e a visibilidade da pessoa com deficiência: estudo de caso do Projeto Curupira*. 2014. 197f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.
- SOUZA, F. F. et al. Políticas e práticas de educação inclusiva: condições e contradições no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. University of South Florida, v. 22, n. 82, 2014.
- SUFRAMA. *Site Institucional: Superintendência da Zona Franca de Manaus*. Disponível em: <http://www.suframa.gov.br/suframa_principal.cfm>. Acesso em: 19 jul. 2016.
- TOREZAN, A. M.; CAIADO, K. R. M. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Idéias para debate. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 2, n. 3, p. 31-37, 1995.
- TORRÃO FILHO, A. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 24, p. 127-152, 2005.
- UFAM. Universidade Federal do Amazonas. *Resolução nº 006/2013: regulamenta o Programa de Monitoria no âmbito da Universidade Federal do Amazonas*. Manaus: UFAM, 2013.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Aprovada na Sessão Plenária da Conferência Mundial de Educação Especial em 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://www.educacao.gov.br/>>. Acesso em 30/04/2014.
- UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990): satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: ago. 2015.
- VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VINENTE, S.; MARQUES, M. P. S. D. Atendimento Educacional Especializado: um estudo comparativo sobre a implantação das salas de recursos multifuncionais no Brasil. *Revista Exitus*. Santarém, v. 5, n. 1, p. 50-69, jan./jun, 2015.

VINENTE, S.; MATOS, M. A. S. O atendimento escolar do aluno com Paralisia Cerebral na rede municipal de ensino em Manaus: a práxis pedagógica no contexto da diversidade. In: _____. (Org.). *Educação Especial, Políticas Públicas e Inclusão: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM*. Manaus: Vitória, 2012. p. 185-209.

VINENTE, S.; OLIVEIRA, S. S. B. A política de inclusão escolar em Manaus/AM: considerações sobre a formação de gestores. *EDUCITEC – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, v. 1, n. 2, jun./dez., 2015.

VINENTE, S.; OLIVEIRA, S. S. B. Implementação do Atendimento Educacional Especializado e a formação de gestores na capital amazonense. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 507-528, 2017.

VINENTE, S.; SILVA, K. J. L. Tecnologia assistiva e inclusão de estudantes com paralisia cerebral: um estudo preliminar. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 13, p. 109-118, 2016

VINENTE, S.; MATOS, M. A. S.. M. O PPGE/UFAM e a produção do conhecimento científico em educação especial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., São Carlos, *Anais...*São Carlos: EDUFSCar, 2014. Disponível em: <http://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/o_ppgeufam_e_a_producao_do_conhecimento_cientifico_em_educacao_especial>. Acesso em: dez. 2015.

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Política e Organização Pedagógica do Atendimento Educacional Especializado em um município amazonense

Pesquisador: Samuel Vinente da Silva Junior

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 49258215.4.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.259.003

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de mestrado a ser desenvolvido junto ao programa de pós-graduação em educação especial da UFSCar. O protocolo está bem apresentado e descreve de forma bastante detalhada o projeto.

Objetivo da Pesquisa:

Do protocolo:

"Objetivo Primário:

Analisar a política e organização pedagógica do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado aos estudantes com deficiência nas salas de recursos multifuncionais de um município amazonense.

Objetivo Secundário:

- Analisar a política municipal de Educação Especial para o AEE de estudantes com deficiência;
- Verificar como está estruturada a organização pedagógica das escolas com salas de recursos multifuncionais que atendem a esses estudantes;
- Verificar como é organizada a articulação entre o AEE e o currículo escolar ofertado a esses estudantes."

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.259.003

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto descreve riscos de desconfortos e indica medidas para minimizar estes riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante em seu contexto e colabora para a melhoria do sistema educacional público.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios estão todos presentes e adequados.

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

-

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_548924.pdf | 15/08/2015 01:13:55 | | Aceito |
| Outros | Carta de Autorização.pdf | 14/08/2015 17:50:43 | | Aceito |
| Outros | APÊNDICE C - Protocolo de Registro Fotográfico.docx | 10/07/2015 01:42:32 | | Aceito |
| Outros | APÊNDICE D - PROTOCOLO DE ANÁLISE DOCUMENTAL.docx | 10/07/2015 01:42:05 | | Aceito |
| Outros | APÊNDICE B - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA_GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.docx | 10/07/2015 01:41:08 | | Aceito |
| Outros | APÊNDICE A - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA_PROFESSORES DE AEE.docx | 10/07/2015 01:40:29 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | 10 PROJETO UFSCar_08_07_2015.pdf | 10/07/2015 01:35:07 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | APÊNDICE F - TCLE PARA REPRESENTANTE DA GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.doc | 10/07/2015 01:34:30 | | Aceito |

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.259.003

| | | | | |
|---|--|------------------------|--|--------|
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | APÊNDICE E - TCLE PARA PROFESSORES DE SRMs.doc | 10/07/2015 01:34:12 | | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha de Rosto CEP_UFSCar.pdf | 10/07/2015 01:33:08 | | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 05 de Outubro de 2015

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO B – Solicitação de Autorização para Desenvolvimento da Pesquisa

PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS - SISTEMA DE PROTOCOLO INTEGRADO
COMPROVANTE

Processo: 2015/4114/4147/03812 Cadastro: 09/06/2015 Previsão: 09/07/2015
 Secretaria: Secretaria Municipal de Educação - SEMED Telefone (s) 3632-2318
 Gênero / Espécie: Pessoal - Administração - ENCAMINHAMENTO
 Detalhamento: ENCAMINHAMOS A ESTA SECRETARIA O PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA QUE
 Interessado: 05666943000171 - FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DO AMAZONAS -
 Inscrição/Matricula: Telefone de Contato:

Consulte o andamento do processo no site: <http://semef.manaus.am.gov.br>
 Opção Consulta de Processos

PROF. DRª NAILA HELENA BERARINA CRUZ SCHNEWEICKARDT

Ao cumprimenta-la cordialmente, encaminhamos a esta Secretaria o pedido de autorização para que possamos desenvolver no âmbito da rede pública municipal de ensino, a pesquisa intitulada *Política e organização pedagógica do Atendimento Educacional Especializado em um município amazonense*, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (FAPEAM).

O estudo integrará ações do curso de mestrado em Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O pesquisador responsável é o mestrando Samuel Vinente da Silva Junior, tendo como orientadora a Profª Drª Márcia Duarte, professora doutora efetiva desta universidade.

Encontra-se anexado o projeto de pesquisa com detalhamento das ações e um modelo de Carta de Autorização, na qual esta instituição poderá declarar anuência acerca da realização do estudo na rede pública municipal de ensino. Nessa perspectiva, objetiva-se analisar a política e organização pedagógica do atendimento educacional especializado no município.

Sem mais para o momento, renovamos votos de apreço e consideração.

São Carlos/SP, 08 de junho de 2015.

Atenciosamente,



Samuel Vinente da Silva Junior

3632-2065

| | |
|--------------------------------------|-------------------|
| R E C E B I D O | SEMED / PROTOCOLO |
| | E-DOC: |
| | DATA: 09/06/15 |
| | HORA: 10:45 |
| | ASS: <i>MS</i> |

Universidade Federal de São Carlos
 Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
 Rodovia Washington Luís, Km 235, São Carlos, SP. CEP 13565 – 905
 Telefone (16) 99635-9510 E-mail: samueljunior.ns@gmail.com

ANEXO C – Autorização da Semed para Desenvolvimento da Pesquisa



Ofício nº 0240/2015-SEMED/GSGE

Manaus, 29 de julho de 2015.

Ilustríssimo Senhor

René Levy AguiarDiretor-Presidente da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas - **FAPEAM**

Travessa do Dera, s/n – Fone: 3878-4000.

Manaus - AM

Senhor Presidente,

Cumprimentando-o, e em atenção à Carta de Encaminhamento enviada pela **Universidade Federal de São Carlos**, integrante do **Processo nº 2015/4114/4147/03812**, referente à solicitação de autorização para realização da pesquisa intitulada “**Política e Organização Pedagógica do Atendimento Educacional Especializado em um Município Amazonense**”, de interesse do senhor **Samuel Vinente da Silva Júnior**, informamos Vossa Senhoria da anuência desta Secretaria, que por avaliação da Gerência de Educação Especial considerou de grande relevância, pois serão obtidas informações sobre a temática, além da divulgação das ações realizadas no âmbito do município quanto ao atendimento do público-alvo da Educação Especial.

Salientamos, no entanto, que será imprescindível anexar ao processo o roteiro de entrevistas, bem como providenciar o agendamento prévio das referidas entrevistas.

Atenciosamente,

EUZENI ARAUJO TRAJANO
Subsecretária de Gestão Educacional



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
 DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL
 Av. Mário Ypiranga Monteiro, 2549-Parque 10 de Novembro
 CEP. 69057-002 – Manaus – Amazonas

| | |
|--------------|-------------|
| SEMED / DEGE | |
| Nº Processo: | 2015/1382 |
| Folha nº: | 22 |
| Ass: | Marcionília |

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

**Ao Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos
 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)**

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, na função de representante legal da Secretaria Municipal de Educação/SEMED, por meio do Departamento de Gestão Educacional/ Gerência de Educação Especial, informo que o projeto de pesquisa intitulado **"Política e Organização Pedagógica do Atendimento Educacional Especializado em um município amazonense"**, apresentado pelo pesquisador **SAMUEL VINENTE DA SILVA** e que tem como objetivo principal analisar a política e a organização pedagógica do Atendimento Educacional Especializado ofertado aos estudantes com deficiência nas salas de recursos multifuncionais de um município amazonense, foi analisado, e considerando que este siga os preceitos éticos descritos pela Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, fica **AUTORIZADA** a realização do referido projeto no Complexo Municipal de Educação Especial/ CMEE, unidade desta Secretaria, localizado no Município de Manaus, apenas após a aprovação do Parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.

Dados do Responsável Legal pela Instituição na qual ocorrerá a Pesquisa:

Nome: Marcionília Bessa da Silva
 Cargo: Diretora do Departamento de Gestão Educacional/DEGE
 Telefone para contato (92) 3632 2345 / 2350
 E-mail: dege@semed.am.gov.br

Manaus, 13 de julho de 2015.


 Marcionília Bessa da Silva
 Diretora do Departamento de
 Gestão Educacional / DEGE
 Decreto de 11 de Julho de 2014 - SEMED/05



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
 DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL
 Av. Mário Ypiranga Monteiro, 2549 - Parque 10
 CEP. 69057-002 - Manaus - Amazonas
 Telefone: (092) 3632-2438

| SEMED / DEGE | |
|--------------|--------------|
| Nº Processo | 2015/03812 |
| Folha nº | 25 |
| Ass. | [Assinatura] |

DESPACHO

Despacho Nº 387/2015

Processo nº 2015/41214/4147/03812

Assunto: Solicita autorização para realizar pesquisa

Interessado(a): Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

Para: Subsecretaria de Gestão Educacional/SSGE

Senhora Subsecretária,

Em atenção ao despacho de Vossa Senhoria, encaminhamos **Parecer Técnico-Pedagógico**, emitido pela Gerência de Educação Especial/GEE, acompanhado da **Carta de Autorização** direcionada ao **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)**, sendo **favorável** ao pedido de realização de pesquisa de interesse do mestrando Samuel Vinente da Silva Junior, bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas/FAPEAM.

Em 13-07-2015

Marcionita Bessa da Silva
 Diretora do Departamento de
 Gestão Educacional / DEGE
 Recife no 11 de Julho de 2014 - SEMED/GS

ANEXO D – Contato com a Semed para agendamento da coleta de dados



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



CARTA DE ENCAMINHAMENTO

São Carlos, 16 de novembro de 2015.

Ilustríssima Secretária Municipal de Educação de Manaus/AM
Profª Drª Kátia Helena Serafina Cruz Scheweickardt

Ao cumprimentá-la cordialmente, em atenção ao Ofício nº 0240/2015 – SEMED/GSGE, de 29 de julho de 2015, proveniente desta Secretaria e relacionado ao Processo nº 2015/4114/4147/03812, encaminhamos cópia da autorização do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos para a realização da pesquisa nas dependências da Secretaria Municipal de Educação (Anexo 1).

O estudo é desenvolvido no curso de Mestrado em Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), tendo como pesquisador responsável o mestrando Samuel Vinente da Silva Junior, e como orientadora a Profª Drª Márcia Duarte, docente efetiva desta universidade.

Aproveitamos o momento para encaminhar os roteiros de entrevistas, que serão aplicados ao representante da Gerência de Educação Especial do município (Anexo 2) e aos dez professores que atuam em salas de recursos multifuncionais, a serem selecionados por amostragem de conveniência (Anexo 3). Quanto ao agendamento das entrevistas, solicitamos que as mesmas sejam realizadas no horário da manhã, durante o mês de dezembro do corrente ano, caso possível.

Sem mais para o momento, renovamos votos de apreço e consideração.

Atenciosamente,

Samuel Vinente da Silva Junior
(Bolsista FAPEAM)

Márcia Duarte
(Orientadora)

**ANEXO E – Modelo de Carta de Apresentação do Pesquisador para as escolas da
Semed**



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

CARTA DE APRESENTAÇÃO

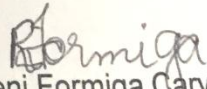
Para: EM Djalma Passos

Senhor(a) Diretor(a),

Apresentamos a Vossa Senhoria o mestrando SAMUEL VINENTE DA SILVA JUNIOR, aluno do Curso de Mestrado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, que está autorizado a realizar, de acordo com as normas dessa Escola, trabalho de pesquisa para compor o Projeto Final de Dissertação, incluindo entrevista semiestruturada com as professoras da Sala de Recurso Multifuncional e registro fotográfico quando necessário.

Manaus (AM), 26 de abril de 2016.

Atenciosamente,


Maria Reni Formiga Carvalho

Gerente da Educação Especial

ANEXO F – Solicitação de dados referentes às matrículas de estudantes PAEE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



SOLICITAÇÃO

São Carlos, 16 de novembro de 2015.

Ilustríssima Secretaria Municipal de Educação de Manaus/AM
Profª Drª Kátia Helena Serafina Cruz Scheweickardt

Ao cumprimentá-la cordialmente, encaminhamos a esta Secretaria solicitação dos dados relacionados à matrícula de estudantes com deficiência (física, auditiva, intelectual, visual e múltipla), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede municipal de ensino da cidade de Manaus, do período de 2008 a 2015.

Os dados possibilitarão compreender a dinâmica das políticas de inclusão escolar, englobando ações do projeto de pesquisa “Política e organização do Atendimento Educacional Especializado em um município amazonense”, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos sob o código CAEE 4925.6215.4.0000.5504, e por esta Secretaria sob o processo nº 2015/4114/4147/03812.

O estudo é desenvolvido no curso de Mestrado em Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O pesquisador responsável é o mestrando Samuel Vinente da Silva Junior, tendo como orientadora a Profª Drª Márcia Duarte, docente efetiva desta universidade.

Sem mais para o momento, renovamos votos de apreço e consideração.

Atenciosamente,

Samuel Vinente
(Bolsista FAPEAM)

Márcia Duarte
(Orientadora)

| SEMPRE EM DIA | |
|---------------|-------------------|
| RECEBIDO | EDUC |
| | DATA: 16/11/15 |
| | HORA: 12:15 |
| | ASS: [assinatura] |

Universidade Federal de São Carlos | Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Rodovia Washington Luís, Km 235, São Carlos, SP. CEP 13565 – 905
Telefone (16) 99635-9510 | Favor, enviar cópia para o e-mail: samueljunior.ns@gmail.com

ANEXO G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores de Salas de Recursos Multifuncionais



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

(Resolução nº 466/2012 do CNS)

POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UM MUNICÍPIO AMAZONENSE

Eu, Samuel Vinente da Silva Junior, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar lhe convido a participar da pesquisa “Política e organização pedagógica do Atendimento Educacional Especializado em um município amazonense” sob orientação da Profª Drª Márcia Duarte.

Parece haver certo consenso em grande parte dos documentos legais, da literatura da área da Educação Especial e de pesquisas científicas, que o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas requer serviços que apoiem alunos e professores e avaliação das políticas de inclusão escolar. O objetivo desse estudo é analisar a política e organização pedagógica do atendimento educacional especializado em um município amazonense.

Você foi selecionado (a) por ser profissional efetivo do sistema público de ensino da cidade, e por atuar em sala de recursos multifuncionais. Você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho diário na escola e posteriormente. A entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer.

Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, o pesquisador solicita autorização para estabelecer contato posterior, a fim de verificar os possíveis danos ocasionados e proceder quanto a novas orientações e encaminhamentos a profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que

poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos letras ou nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando a sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pelo pesquisador, garantindo que se mantenha a mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada a juízes para validação das informações.

Essa pesquisa não prevê qualquer gasto aos participantes, porém se isso ocorrer, ele será ressarcido pelo pesquisador. Você receberá uma cópia deste termo constando o telefone, o endereço pessoal e o e-mail do pesquisador principal, podendo solicitar esclarecimentos, tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (16) 99782-0715. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.



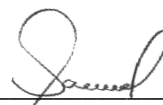
Dr^a Márcia Duarte

(orientadora da pesquisa)

Rodovia Washington Luiz, Km 235,
CEP 13565905 – Monjolinho, São Carlos/SP

Fone: (16) 997820715. E-mail:

marciaduar@yahoo.com.br



Samuel Vinente da Silva Junior

(pesquisador principal - aluno de mestrado)

Rua Tiradentes, 881, São Carlos/SP.

CEP: 13560-430

Fone: (16) 99635-9510. E-mail:

samueljunior.ns@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

Nome do participante da pesquisa: _____

Número e tipo de documento de identificação _____

Assinatura do Sujeito da pesquisa: _____

**ANEXO H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Representante da
Gerência de Educação Especial (GEE)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
REPRESENTANTE DA GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (GEE)**

(Resolução nº 466/2012 do CNS)

**POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UM MUNICÍPIO AMAZONENSE**

Eu, Samuel Vinente da Silva Junior, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar lhe convido a participar da pesquisa “Política e organização pedagógica do Atendimento Educacional Especializado em um município amazonense” sob orientação da Prof^a Dr^a Márcia Duarte.

Parece haver certo consenso entre grande parte dos documentos legais, da literatura da área da Educação Especial e de pesquisas científicas, que o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas requer serviços que apoiem alunos e professores e avaliação das políticas de inclusão escolar. O objetivo desse estudo é analisar a política e organização pedagógica do atendimento educacional especializado em um município amazonense.

Você foi selecionado (a) por ser representante da Gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus, setor responsável pelas políticas de educação especial no município. Você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho diário na implementação da política de educação especial. A entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento.

Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, o pesquisador solicita autorização para estabelecer contato posterior, a fim de verificar os possíveis danos ocasionados e proceder quanto a novas orientações e encaminhamentos a profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser

utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.


Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pelo pesquisador, garantindo que se mantenha a mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada a juízes para validação das informações.

Essa pesquisa não prevê qualquer gasto aos participantes, porém se isso ocorrer, ele será ressarcido pelo pesquisador. Você receberá uma cópia deste termo constando o telefone, o endereço pessoal e o e-mail do pesquisador principal, podendo solicitar esclarecimentos, tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (16) 99782-0715. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.



Drª Márcia Duarte
(orientadora da pesquisa)
Rodovia Washington Luiz, Km 235, CEP
13565905 – Monjolinho, São Carlos/SP.
Fone: (16) 99782-0715, E-mail:
marciaduar@yahoo.com.br



Samuel Vinente da Silva Junior
(pesquisador principal - aluno de mestrado)
Av. Tiradentes, n. 881, Jardim Macarengo, São
Carlos/SP.
Fone: (16) 99635-9510, E-mail:
samueljunior.ns@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

Nome do participante da pesquisa: _____

Número e tipo de documento de identificação: _____

Assinatura do Sujeito da pesquisa: _____

APÊNDICE A – Roteiro semiestruturado de entrevista para professores

DADOS DA ESCOLA

Escola: _____

Zona de Localização Geográfica: () Norte () Sul () Centro-Sul () Oeste () Centro-Oeste () Leste | Bairro: _____

Zona Distrital SEMED: () I, () II, () III, () IV, () V, () VI, () VII, () VIII

Modalidades e etapas ofertadas pelo estabelecimento de ensino:

() Educação Infantil () Ens. Fund. – Anos Iniciais () Ens. Fund. – Anos Finais () Ensino Médio () Educação profissional () EJA () Educação Especial ()

Outro: _____

CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

Nome fictício: _____

Gênero: () M () F | Idade: _____

Você se considera:

- () Branco
- () Pardo
- () Negro
- () Amarelo
- () Indígena
- () Não sabe
- () Não quer declarar

Estado Civil:

- () Solteiro (a)
- () Casado (a)
- () Divorciado (a)
- () Viúvo (a)
- () Outro _____

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Formação inicial em: _____

Em que tipo de instituição você obteve seu diploma de nível superior?

- () Não concluiu o Ensino Superior

- Privada
- Pública Federal
- Pública Estadual
- Pública Municipal

Há quantos anos você obteve a graduação?

- Há menos de dois anos
- De 2 a 7 anos
- De 8 a 14 anos
- De 15 a 20 anos
- Há mais de 20 anos

De que forma você realizou o curso de Ensino Superior?

- Presencialmente
- Semipresencialmente
- À distância

Possui outra graduação?

- Sim Não

Se sim, qual? _____

Instituição: _____

Possui pós-graduação?

- Sim Não

Se sim: *Lato sensu* *Stricto sensu*.

Tipo:

- Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo 180 horas)
- Especialização (mínimo de 360 horas)
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado

Instituição: _____ Curso: _____

Participação em cursos/oficinas/eventos na área de Educação Especial

- Não participei
- Sim, e não houve impacto
- Sim, e houve um pequeno impacto
- Sim, e houve um impacto moderado

Sim, e houve um grande impacto

Curso de aperfeiçoamento e/ou especialização na área de Educação Especial

Não participei

Sim, e não houve impacto

Sim, e houve um pequeno impacto

Sim, e houve um impacto moderado

Sim, e houve um grande impacto

Das atividades de desenvolvimento profissional de que você participou nos últimos dois anos, quantas você, pessoalmente, teve que pagar para participar?

Nenhuma.

Algumas.

Todas.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Há quanto tempo você trabalha como professor (a)?

0 a 2 anos

3 a 5 anos

5 a 10 anos

10 a 20 anos

20 a 30 anos

Mais de 30 anos

Além da atividade docente nesta escola, você exerce outra atividade que contribui para sua renda pessoal?

Sim, na área de educação

Sim, fora da área de educação

Não

Qual é a sua carga horária semana nessa escola?

Mais de 40 horas

40 horas

De 20 a 39 horas

Menos de 20 horas

Em quantas escolas você trabalha?

Apenas nesta escola

Em 2 escolas

- () Em 3 escolas
 () Em 4 ou mais escolas

ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Há quanto tempo você trabalha como professor (a) em sala de recursos multifuncionais?

Como você avalia a sua atuação na sala de recursos multifuncionais da escola? Sente-se preparado (a)? _____

Em qual tipo de sala de recursos multifuncionais você atua?

- () Tipo 1
 () Tipo 2

Qual o público-alvo atendido na sala de recursos multifuncionais em que você atua:

- () Estudantes com Deficiência _____
 () Estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento _____
 () Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação _____

Como é desenvolvido o trabalho pedagógico frente aos estudantes com deficiência na sala de recursos multifuncionais em que você atua? _____

Quais atividades são realizadas? _____

Como é realizada a avaliação e o registro do desempenho escolar desses estudantes? _____

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais prevê uma série de recursos para as escolas. A sala de recursos multifuncionais dispõe de todos esses recursos necessários? Especifique: _____

Se sim, você utiliza ou já utilizou todos? _____

Você encontra dificuldades para trabalhar com esses estudantes? Se sim, quais? _____

IDENTIFICAÇÃO E ENCAMINHAMENTO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA ÀS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Como esses estudantes são encaminhados à sala de recursos multifuncionais? _____

Dispõem de laudo médico? _____

Qual o número de estudantes com deficiência atendidos na sala de recursos multifuncionais? Caracterize-os _____

CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

Qual a sua concepção sobre inclusão escolar? _____

Como a escola trabalha a questão da inclusão desses estudantes quando eles não são atendidos na sala de recursos multifuncionais? _____

Há um tratamento diferenciado? _____

Há interação desses alunos com os outros colegas, professores e demais profissionais da escola? _____

Você acredita que esses estudantes estão sendo incluídos de fato no ensino regular? Se sim, especifique. Se não, o que você acha que precisa mudar? _____

PLANEJAMENTO ESCOLAR E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Quantas horas semanais são dedicadas às atividades de planejamento, produção de recursos didáticos, dentre outros?

- nenhuma
- menos de 1/3 da carga horária
- 1/3 da carga horária
- mais de 1/3 da carga horária

Como é construído o Plano de Atendimento Educacional Especializado dos estudantes PAEE?

O atendimento educacional especializado é institucionalizado e/ou previsto no projeto pedagógico da escola? _____

Neste ano e nesta escola, como se deu a elaboração do projeto pedagógico?

- Não sei como foi desenvolvido.
- Não existe Projeto Pedagógico.
- Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar.
- Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar.
- Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar.
- Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, mas com discussão com a equipe escolar.
- Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar.
- Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar.
- Outro _____

PROPOSTA PEDAGÓGICO-CURRICULAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO AEE

Você conhece a atual proposta curricular do município? _____

Há alguma proposta para o trabalho junto aos estudantes com deficiência? _____

Há alguma articulação entre o currículo escolar comum e o que é trabalhado na sala de recursos multifuncionais? _____

Há articulação entre o serviço de AEE da escola com algum outro setor da Semed ou outra Secretaria municipal (saúde, reabilitação, assistência social dentre outros) para obtenção de suporte a esses estudantes? _____

Há alguma articulação entre as atividades realizadas nas salas de recursos multifuncionais e as realizadas pelo (a) professor (a) do ensino regular? _____

O planejamento das atividades realizadas na sala de recursos multifuncionais se dá em parceria com a coordenação pedagógica e outros profissionais da escola? _____

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO

Há uma política de formação no município para melhor prepará-lo para o AEE dos estudantes com deficiência? _____

Se sim, especifique: _____

Você conhece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)? _____

Você conhece os documentos subsidiários sobre a inclusão escolar? Se sim, quais? _____

Se sim, quais destes documentos são adotados pela secretaria de educação? _____

Como se encontra estruturada a política de educação especial na perspectiva da inclusão no município? Avalie: _____

A escola possui acessibilidade arquitetônica? _____

A escola recebe recursos para favorecer a inclusão escolar desses estudantes? _____

Prezado (a) professor (a) de sala de recursos multifuncionais, agradecemos pela sua colaboração durante a coleta de dados desse estudo.

Nós, enquanto universidade, nos colocamos à disposição da instituição, de modo que possamos colaborar com as ações desenvolvidas para assegurar o acesso e permanência de estudantes com deficiência na rede pública municipal de ensino.

APÊNDICE B – Roteiro semiestruturado de entrevista para representante da Gerência de Educação Especial (GEE)

DADOS GERAIS

Nome: _____

Cargo ou Função na Secretaria Municipal de Educação: _____

Gênero: () M () F Idade: _____ Tempo de Magistério: _____

Tempo de atuação na SEMED: _____ Tempo de atuação no cargo: _____

Formação inicial em: _____

Instituição: _____ Ano de Conclusão: _____

Pós-Graduação: () Sim () Não. Se sim, () *Lato Sensu* () *Stricto Sensu*

Curso _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

FORMAÇÃO CONTINUADA

Participação em cursos/oficinas/eventos na área de Educação Especial

- () Não participei
- () Sim, e não houve impacto
- () Sim, e houve pequeno impacto
- () Sim, e houve um impacto moderado
- () Sim, e houve um grande impacto

Curso de aperfeiçoamento e/ou especialização na área de Educação Especial:

- () Não participei
- () Sim, e não houve impacto
- () Sim, e houve pequeno impacto
- () Sim, e houve um impacto moderado
- () Sim, e houve um grande impacto

Das atividades de desenvolvimento profissional das quais você participou nos últimos dois anos, quantas você, pessoalmente, teve que pagar para participar?

- () Nenhuma
- () Algumas
- () Todas

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO AEE

- a) Qual o número de estudantes atendidos nas salas de recursos multifuncionais do município? Caracterize-os:

- b) Como esses estudantes são encaminhados à sala de recursos multifuncionais? Há exigência de laudo médico?
- c) Há algum serviço multidisciplinar para disponibilização de apoio ao serviço de AEE? Se sim, como é o funcionamento?
- d) As salas de recursos multifuncionais vinculadas à secretaria dispõem de todos os recursos necessários? Especifique:
- e) Como é construído o plano de Atendimento Educacional Especializado das escolas que atendem estudantes com deficiência?
- f) O atendimento educacional especializado é institucionalizado no projeto pedagógico das escolas que atendem esses estudantes?

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO AEE

- a) Como se encontra estruturado o currículo escolar trabalhado na sala de recursos multifuncionais vinculados a Secretaria?
- b) Há alguma proposta da Secretaria para que haja articulação entre o currículo escolar comum e o que é trabalhado na sala de recursos multifuncionais?
- c) Como é realizada a avaliação e o registro do desempenho escolar desses estudantes a partir da política de avaliação educacional adotada pelo município?
- d) Como encontra-se estruturada a proposta curricular do município? Há alguma proposta para o trabalho dos professores junto aos estudantes com deficiência?

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO

- a) Quantas salas de recursos multifuncionais há atualmente no município? Quantas do tipo I e quantas do tipo II?
- b) Você conhece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?
- c) Como encontra-se estruturada a política de educação especial na perspectiva da inclusão no município?
- d) Você conhece os documentos subsidiários sobre a inclusão escolar? Se sim, quais são os documentos adotados pela secretaria municipal de educação?
- e) Quais as metas do Plano Municipal de Educação para o atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência?
- f) Há uma política de formação no município para capacitar os professores que atuam no AEE dos estudantes com deficiência? Se sim, como encontra-se estruturada?

- g) As escolas do município que possuem estudantes com deficiência matriculados disponibilizam acessibilidade arquitetônica?
- h) As escolas recebem recursos da Secretaria, do estado ou da União para favorecer a inclusão escolar desses estudantes?
- i) Há articulação entre o serviço de AEE das escolas com algum setor da Semed ou outra Secretaria municipal (saúde, reabilitação, assistência social e direitos humanos etc) para obtenção de suporte a esses estudantes?
- g) Como você avalia atualmente o cenário da inclusão de estudantes com deficiência nas escolas da rede municipal de ensino?

Prezado (a) representante, agradecemos pela sua colaboração durante a coleta de dados desse estudo.

Nós, enquanto universidade, nos colocamos à disposição da instituição, de modo que possamos colaborar com as ações desenvolvidas para assegurar o acesso e permanência de estudantes com deficiência na rede pública municipal de ensino.

APÊNDICE C – Protocolo para Análise Documental de Políticas Públicas em Educação Especial⁴⁴

DOCUMENTOS ESCOLARES

- Nome da Escola _____
- Zona de Localização Geográfica: () Norte () Sul () Centro-Sul () Oeste () Centro-Oeste () Leste | Bairro: _____
- Localização: () ZD I⁴⁵, () ZD II, () ZD III, () ZD IV, () ZD V, () ZD VI, () ZD VII
- Informações do Projeto Pedagógico da Escola
 - Ano de Publicação;
 - Informações sobre a proposta pedagógica;
 - Programas e projeto institucionalizados no projeto pedagógico para escola (suporte para a inclusão escolar)
 - Disposições sobre o Atendimento Educacional Especializado;
 - Destaques:

- Informações sobre o Plano de Atendimento Educacional Especializado
 - Alunos PAEE atendidos na sala;
 - Estudantes com deficiência atendidos na sala (quadro clínico);
 - Informações sobre o Plano de AEE
 - Objetivos;
 - Recursos;
 - Métodos e Técnicas;
 - Formas de Avaliação do aluno

DOCUMENTOS NACIONAIS, ESTADUAIS E MUNICIPAIS

() Lei Federal () Lei Estadual () Lei Municipal. Nº _____

Decreto () Nota Técnica () Parecer () Resolução () Portaria () Ordem de Serviço ()

Número, data e local de publicação _____

Assunto/Teor do documento: _____

⁴⁴ Instrumento de pesquisa elaborado por Vinente e Duarte (2015) a ser aplicado em documentos nacionais, estaduais e municipais publicados no período de 2008 a 2015.

⁴⁵ Zona Distrital da Secretaria Municipal de Educação.

Preâmbulo:

Análise dos artigos:

Descrição da política municipal de educação:

Conclusões

Implicações para a organização pedagógica dos serviços de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais:
