



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

JULIA GRAZIELA BERNARDINO DE ARAÚJO QUEIROZ

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE MANAUS

Manaus – AM

2017

JULIA GRAZIELA BERNARDINO DE ARAÚJO QUEIROZ

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE MANAUS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, para o Exame de qualificação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro.

Área de Concentração: Processos e Produtos para o Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa 1: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

Manaus – AM

2017

Ficha Catalográfica
Márcia Auzier
CRB 11/597

- Q3f Queiroz, Julia Graziela Bernardino de Araújo.
 Formação de professores para o atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Manaus. / Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz. – Manaus: IFAM, 2017.
 144 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Manaus* Centro; Universidade Federal do Amazonas, 2017.
- Orientadora: Profa. Dra. Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro.
1. Educação Tecnológica. 2. Formação de Professores. 3. Educação Especial I. Guerreiro, Elaine Maria Bessa Rebello (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas III. Universidade Federal do Amazonas IV. Título.
- CDD 371.33

JULIA GRAZIELA BERNARDINO DE ARAÚJO QUEIROZ

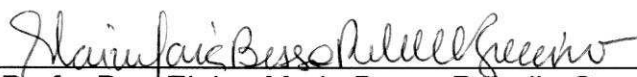
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

Aprovada em 14 de dezembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro – Orientadora
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo – Membro Titular Interno
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos – Membro Titular Externo
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Dedico este trabalho a Deus, pelas maravilhas que tem realizado em minha vida e aos meus pais que dignamente me apresentaram à importância do estudo, perseverança e fé.

AGRADECIMENTOS

Ao ser Supremo, Deus por nos conceder o dom da vida e a oportunidade de partilhar e aprender com pessoas especiais novos conhecimentos.

A minha família e em especial ao meu esposo pelo apoio incondicional, sempre presente e compreensivo ao longo da caminhada do mestrado.

Ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), pela oportunidade de cursar o mestrado, bem como a equipe de excelência de professores e setor administrativo.

Aos colegas da turma MET/2016 com os quais foram vividos momentos de superação, amizade, união e conhecimento.

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus (MANAUS), que concedeu a licença para cursar o mestrado, bem como aos profissionais que atuam na coordenação de Educação Especial, Setor de Estatística, CMEE, gestores, professores e aos participantes da pesquisa.

A minha orientadora que aceitou conduzir a pesquisa sobre Formação de professores e o atendimento aos alunos da educação especial na rede municipal de ensino de Manaus, sendo que para sua construção, tivemos valorosas contribuições, bem como a possibilidade de novos desdobramentos na pesquisa, visto que a inclusão é um processo “inconcluso”, dinâmico e contínuo.

A professora Maria Almerinda de Souza Matos pelas orientações e sugestões para a qualidade do trabalho, bem como a acolhida no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD), o qual é coordenadora e juntamente com sua equipe me proporcionaram momentos ricos de aprendizagem.

Ao professor Amarildo Menezes Gonzaga pelas suas relevantes contribuições para o melhor andamento da pesquisa.

A professora Rosa Oliveira Marins Azevedo pela competência e atenção conosco em todos os momentos, assim como pelas suas relevantes observações para a qualidade da pesquisa.

A professora Heloíse Cardoso, pela sua atenção e cuidado com a revisão do texto.

Enfim, a todos aqueles que de uma maneira ou de outra contribuíram para que este percurso pudesse ser concluído.

Muito obrigado!

O direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o de participação (CARVALHO, 2009, p. 81)

RESUMO

Esta pesquisa propôs-se analisar a estrutura educacional da SEMED para o atendimento aos alunos da Educação Especial em relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, bem como os fatores norteadores que a compõem como a política educacional e pedagógica relacionada à formação de professores do AEE, estrutura e funcionamento para o acesso e permanência dos referidos alunos e organização das Salas de Recursos Multifuncionais. Desta forma, a PNEEPEI de 2008, traz os referenciais para educação inclusiva e preconiza o direito de todos os alunos apreenderem juntos e sem nenhum tipo de discriminação, em face deste contexto assegura aos alunos da Educação Especial o acesso e permanência na escola e Atendimento Educacional Especializado (AEE) com vista a promover sua aprendizagem e eliminação de barreiras que dificultam esse acesso como as barreiras arquitetônicas, curriculares e atitudinais. O aporte teórico da pesquisa compreendeu autores como Nóvoa (1992, 1997); Bueno (1999, 2013) Omote (1999), Jannuzzi (2004, 2012); Kassar (2011, 2014); Prieto (2010); Glat e Blanco (2007); Veiga (2008); Gatti (2010); Glat e Pletsch (2010); Mendes (2006, 2010); Manzini e Corrêa (2014); Matos (2013); Baptista (2015), sendo estes os que versam sobre a educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva e formação de professores para atuar no processo de inclusão escolar. A construção do estudo pautou-se a abordagem qualitativa descritiva e análise dos dados quantitativos, foi construída a partir do *Software Sphinx* e os dados qualitativos por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) com o auxílio do referido *software*. Os participantes da pesquisa foram o coordenador da Educação Especial da SEMED, 13 gestores e 11 professores que atuam no AEE. Portanto, os resultados sinalizam que a Rede de Ensino Público do Município de Manaus, apresenta crescente matrícula dos alunos da Educação Especial, essas matrículas estão localizadas em 405, das 491 escolas que a rede possui. Com relação à política educacional e pedagógica para o atendimento a estes alunos, verificou-se que a SEMED baseia-se na PNEEPEI de 2008, contudo percebe-se há desencontros quanto ao fato da mesma apresentar classes e escola especial, bem como a ausência de proposta para sólida para formação continuada de professores que atuam no AEE. Foi constatado na análise dos PPP das escolas que as mesmas mencionam alguns documentos sobre inclusão, definição do público da educação especial, todavia existem nos mesmos lacunas quanto a estruturação do AEE e formação para os professores. Quanto às informações dos participantes da pesquisa evidenciou-se que há desconhecimento quanto função e operacionalização AEE, assim como, indefinição quanto à abordagem teórica de desenvolvimento de aprendizagem e ausência de formação para atuar no AEE. Este contexto indica a necessidade de ações que não limitem-se ao acesso a matrícula destes alunos e sim, sua permanência na escola com medidas que contemplem melhorias no planejamento de formação para os professores e membros da equipe escolar, institucionalização no AEE no PPP da escola e monitoramento dos recursos e trabalho realizado nas SRMs e foco na aprendizagem do aluno e não na deficiência.

Palavras-chave: Educação Especial; Projeto Político Pedagógico; Salas de Recursos Multifuncionais; Formação Continuada de Professores; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This research was aimed at analyzing SEMED's educational structure to assist the Special Education students in relation to the National Special Education Politics in the Perspective of the Inclusive Education (NSEPPIE) dated from 2008, as well as the guiding factors that compose the pedagogical and educational politics when it comes to the assistance to these students, its structure and the way of granting their access and permanence, the organization of the Multifunctional Resources Classrooms (MRC) and the professionals that work in them. In this way, the NSEPPIE from 2008, brings the referential points to the inclusive education and recommends all the students the right of learning together without any kind of discrimination and in this context, it guarantees the Special Education students the access and permanence in the school and an Specialized Educational Assistance (SEA) aiming to promote their learning and the elimination of barriers that make this access difficult being them architectonic, curricular or of attitude. The theoretical reference to this research was composed by authors like Nóvoa (1992, 1997); Bueno (1999, 2013) Omote (1999), Jannuzzi (2004, 2012), Glat e Fernandes (2005); Kassir (2005, 2011, 2014); Prieto (2010); Glat e Blanco (2007); Veiga (2008); Gatti (2010); Glat e Pletsch (2010); Mendes (2006, 2010); Matos (2013); Baptista (2015), being them the ones that verse about the special education in the perspective of Inclusive Education, as well as the organization of the institutions and teachers' training. The study was built in a qualitative descriptive approach and the quantitative data analysis was built from the Sphinx Software whereas the qualitative data was organized through the analysis of the *Conteúdo de Bardin* (2011) with the help of the so cited software. The participants of the research were SEMED's Special Education Coordinator, 13 school principals and 11 teachers who work at the SEA. The results, therefore, show that the Public Education System in Manaus city presents a Special Education enrollment rise and these enrollments are located in 405 out of the 491 schools that compose the system. In relation to the educational and pedagogical politics to the assistance of these students, it was observed that SEMED bases its actions in the NSEPPIE of 2008, however, it was realized that there are misunderstandings to the fact that this document presents classes and special schools, as well as the absence of a solid proposal to the ongoing professional development of the teachers that work with the students in the SEA. In the analysis of the PPP, it was realized that these schools mention some documents about inclusion and the definition to the special education target audience; however, there are gaps in them that don't mention the SEA structure and the professional development of the teachers that work in them. In relation to the information provided by the survey participants, evidences were shown that there is a lack of knowledge to the role of the SEA, its function and activities, as well as an indefinition to the theoretical approach of the learning development and the absence of training to work at the SEA. This context indicates the necessity of further actions that not only think about the enrollment of these students, but also their permanence at school with ways that envisage the planning to the training of the teachers and school staff members, the inclusion of the SEA in the school PPP, the monitoring of the resources and work available at the MRCs and focus on the student's learning process and not in his disabilities.

Key-words: Inclusive Education; Pedagogical and Political Project Multifunctional Resources Classrooms; Teachers' Training; Specialized Educational Assistance.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Unidades educacionais 2016	73
Tabela 2 - Rede de atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial.....	73
Tabela 3 - Distribuição de matrícula nas modalidades e etapas de ensino por necessidades educacionais especiais.....	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Identificação das zonas e bairros da cidade de Manaus	54
Figura 2 - Fases da Análise de Conteúdo.	59
Figura 3 - Acessibilidade das portas das SRM	103
Figura 4 - Acessibilidade com piso tátil nas SRM.....	104
Figura 5 - Banheiros adaptado nas SRM	104
Figura 6 - Material pedagógico nas SRM.....	105
Figura 7 - Material pedagógico e equipamentos nas SRM	106
Figura 8 - Materiais pedagógicos e equipamentos nas SRM	106
Figura 9 - Mobiliário nas SRM	106
Figura 10 - Mobiliário em SRM da Educação Infantil	107
Figura 11 - Mobiliário nas SRM	107
Figura 12 - Capa do guia de orientações	114
Figura 13 - Introdução do guia	116
Figura 14 - Metodologia operacional	116
Figura 15 - Estrutura dos tópicos sobre Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva	117
Figura 16 - Síntese sobre as diretrizes do AEE.....	117
Figura 17 - Operacionalização do AEE.....	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porcentagem de alunos público alvo da Educação Especial por tipo de atendimento	32
Gráfico 2 - Número de matrículas do público alvo da Educação Especial na Educação Infantil (2008 a 2016).....	33
Gráfico 3 - Número de matrículas do público alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental (2008 a 2016)	33
Gráfico 4 - Número de Salas de Recursos por Zonas Distritais	79
Gráfico 5 - Número de Sala de Recursos Multifuncionais por Zona Distrital	80
Gráfico 6 - Área de formação dos gestores.....	86
Gráfico 7 - Área da Pós-graduação (latu Sensu) cursada pelos gestores.....	87
Gráfico 8 - Conhecimentos relativos à área da Educação Especial.....	88
Gráfico 9 - Conhecimentos relativos ao documento orientador do MEC sobre implantação da SRM.....	88
Gráfico 10- Participação dos gestores em capacitação em Educação Especial pela SEMED	89
Gráfico 11 - Área de capacitação ofertada pela SEMED	89
Gráfico 12 - Concepção teórica de desenvolvimento da aprendizagem das escolas	91
Gráfico 13 - Organização do AEE no PPP da escola.....	91
Gráfico 14 - Proposta de formação continuada para os professores que atuam no AEE em SRM.....	92
Gráfico 15 - Formação inicial dos professores que atuam em SRM	95
Gráfico 16- Carência na formação inicial para atuar com alunos da Educação Especial	96
Gráfico 17 - Formação em nível de Especialização na área de Educação Especial	96
Gráfico 18 - Experiência na área da Educação Especial	97
Gráfico 19 - Capacitado para atuar nas SRM	98
Gráfico 20 - Abordagem teórica de desenvolvimento humano.....	98
Gráfico 21 - Participação em capacitação disponibilizada pela SEMED.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Bairros de Manaus em 2013	54
Quadro 2 - Percurso metodológico da construção da pesquisa	58
Quadro 3 - Síntese da Resolução n. 038/2015 - CME/Manaus.....	62
Quadro 4 - Resolução n. 011/2016 - CME/Manaus.....	64
Quadro 5 - Síntese da organização do AEE e formação continuada de professores no PPP das escolas	68
Quadro 6 - Percepção dos gestores sobre Educação Especial.....	92
Quadro 7 - Percepção dos gestores sobre Educação inclusiva.....	93
Quadro 8 - Função do gestor na escola inclusiva	94
Quadro 9 - Percepção dos professores sobre Educação Especial.....	108
Quadro 10 - Percepção dos professores sobre Educação Inclusiva.....	109
Quadro 11 - Justificativas de interesse em formação continuada na área da Educação Especial	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AC	Análise de Conteúdo
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEMEJA	Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos
CMEE	Complexo Municipal de Educação Especial
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DDZ	Divisão Distrital Zonal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEE	Gerência de Educação Especial
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROINESP	Projeto de Informática na Educação Especial
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SR	Sala de Recurso
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	O Fundo das Nações Unidas para a Infância
ONU	Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: ENCONTROS E DESENCONTOS.....	22
1.1 Educação: direito de todos	22
1.2 Educação Especial e Educação Inclusiva: os desafios para inclusão	23
1.3 Evolução das matrículas na educação especial no Brasil	31
1.4 Breve contextualização do atendimento as pessoas com deficiência no Brasil	34
1.5 Atendimento Educacional Especializado e o público da educação especial	37
1.6 O enlace entre o projeto político pedagógico e o espaço do atendimento educacional especializado: Sala de Recurso Multifuncional	40
1.7 Formação de professores: contexto legal e perspectivas para educação inclusiva	42
1.8 Trajetória da Educação Especial na Rede de Ensino Manaus	49
CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO.....	52
2.1 Problema de pesquisa.....	52
2.2 Objetivos	52
2.2.1 Objetivo geral	52
2.2.2 Objetivos específicos.....	52
2.3 Método	53
2.4 <i>Lócus</i> de realização da pesquisa: Contextualizando o Município de Manaus e a Rede Pública de Ensino.....	54
2.4.1 Rede pública de ensino municipal.....	55
2.5 Participantes.....	56
2.6 Instrumentos.....	56
2.7 Procedimentos de Coleta de Dados.....	57
2.8 Aspectos Éticos.....	58
2.9. Análise dos dados	59
CAPÍTULOS 3 – ESTRUTURA EDUCACIONAL DA SEMED PARA O ATENDIMENTO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	61
3.1 Política educacional e pedagógica da SEMED quanto ao atendimento educacional especializado	61
3.1.2 A interface do AEE no Projeto Político Pedagógico das escolas da rede de ensino do município de Manaus	66

3.2 Estrutura de funcionamento da rede educacional municipal de Manaus para alunos da Educação Especial	73
3.3 Capacitação dos professores para o atendimento nas SRMs	77
3.4 Salas de Recursos Multifuncionais/Sala de Recursos: conhecendo a rede e seus atores	78
3.4.1 Ações da Gerência de Educação Especial para o AEE nas Salas de Recursos e Salas de Recursos Multifuncionais	81
3.4.2 O papel dos gestores para a implantação do AEE nas escolas da rede público do município de Manaus	86
3.4.3 Formação inicial e continuada dos professores que atuam nas SRM	95
CAPÍTULO 4 - PROPOSTA DO PRODUTO	114
CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE	132
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	133
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO GESTORES DAS ESCOLAS	135
APÊNDICE – C Questionário para Professores Sala de Recurso Multifuncional	137
ANEXOS	142
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	143
ANEXO B - ORGANOGRAMA DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA SEMED	144
ANEXO C - Sala de Recursos Multifuncionais Tipo 1 e Tipo 2.....	145

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória de vida acadêmica e profissional se iniciou após minha formação no curso profissionalizante em Magistério em 1997, período significativo de descobertas a respeito da profissão docente, na qual passei a trabalhar como professora de educação infantil. Essa experiência foi proveitosa e de muito aprendizado.

Em 2004, senti a necessidade de retomar os estudos e ingressei no curso de Pedagogia no Centro Universitário Nilton Lins. A graduação foi importante para redirecionar meus estudos, pois passei a ter uma nova visão sobre a atuação do professor, suscitando inquietações e concebendo o conhecimento como processo de construção, não como algo pronto e acabado. Com isto em mente, passei a fazer parte do projeto de extensão da faculdade ligado à comunidade escolar, o que me proporcionou fazer a ligação entre a teoria e a prática no desenvolvimento do trabalho com a realidade das escolas públicas por meio do projeto Biblioteca Itinerante.

Esse período da graduação e do contato com as escolas, tanto nos estágios quanto nos projetos de extensão, foi imprescindível para o meu processo de formação e desenvolvimento profissional como pedagoga e professora.

Quando estava finalizando a graduação em 2007, ingressei na especialização em Gestão Educacional cursada também no Centro Universitário Nilton Lins. Nesse curso tive a experiência de ter como professora Ruth Prestes Gonçalves que nos incitava a questionar, pesquisar e compreender o contexto legal da educação no Brasil. Foram momentos de muito aprendizado e que culminaram com minha aprovação, em 2008, no concurso público da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Assim, passei a fazer parte do quadro de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A partir de então, foram desenvolvidas algumas atividades em escolas com alunos público alvo da educação especial (alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação).

Neste período, após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008, houve a ampliação de matrículas desses alunos no ensino regular nas escolas da SEMED. Como esses alunos estavam presentes em sala de aula, meu principal desafio era incluí-los nas atividades.

Desta forma, eu sentia dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas, pois na época da graduação não foi trabalhado o processo de ensino e aprendizagem destes alunos, o foco era no aspecto clínico, ou seja, na deficiência e limitações. Com isso, percebia a lacuna

existente na minha formação para lidar, desenvolver atividades e metodologias que possibilitassem a aprendizagem destes alunos.

No decorrer dos oito anos de atuação na SEMED, busquei conhecimento sobre metodologias que possibilitassem o aprendizado desses alunos bem como, formas de desenvolver sua própria autonomia, interação com os demais colegas e a participação ativa nas atividades da escola. O desafio era fazer com que esses alunos fossem inclusos e vistos na sua potencialidade, não serem rotulados ou estigmatizados pela ausência de formação dos professores. Outro desafio era a busca constante de sensibilização da comunidade escolar.

Em meio a estes desafios, passei a compreender que precisava de uma formação sólida, que favorecesse conhecimentos sobre a aprendizagem desses alunos, então surgiu a oportunidade de cursar a disciplina Trabalho Pedagógico e Político de Inclusão no Ensino Tecnológico, como aluna especial, no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico. Essa disciplina foi um momento importante na minha formação, pois proporcionou conhecer as políticas e leis referentes à Educação Especial, a PNEEPEI de 2008, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o processo formativo de professor para atuar com alunos público alvo da Educação Especial na classe comum e no AEE.

Esse contexto e experiência provocaram o interesse por leituras na área específica da Educação Especial e isto se solidificou com a entrada no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico em 2015, com aprovação do projeto sobre formação e atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial nas escolas públicas do município de Manaus.

O mestrado contribuiu significativamente para uma imersão na pesquisa, com aporte teórico e metodológico, onde passei a inteirar-me sobre as tendências na formação do professor pesquisador e reflexivo, assim como o processo histórico da formação, o que me conduziu à necessidade de pesquisar e refletir sobre minha prática como professora e suscitar a discussão a respeito da formação dos professores de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para atuar junto ao público alvo da Educação Especial.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no Art. 205, retrata que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa” [...], com garantia de educação básica com vistas a sua universalização, mencionada no Art. 208.

Na medida em que a universalização da educação básica se ampliou, observamos uma crescente inserção de alunos com deficiência nas escolas de ensino básico, uma vez que durante muito tempo esse público foi estigmatizado e estava à margem do processo educativo. Com a Constituição de 1988, no inciso III do Art. 208, passa a ser assegurado o atendimento educacional especializado para essa parcela da população, no entanto, não sinaliza que seja obrigatório este atendimento no ensino regular, ao utilizar o termo “preferencialmente” e colaborou para que esses alunos continuassem excluídos do sistema educacional (BUENO, 2013).

Em função disso, o cômico sobre a Educação Especial no Brasil, passa a ser influenciada por documentos de âmbito internacional como a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Conferência Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela ONU (2006), que passaram a introduzir medidas para garantir a educação das pessoas que apresentam algum tipo de deficiência almejando um sistema educacional inclusivo.

Desta forma, as orientações do Ministério da Educação (MEC) atuam com base nas diretrizes políticas e pedagógicas da educação inclusiva, na qual todos têm o direito de aprender juntos sem nenhum tipo de discriminação e estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Por meios dos objetivos propostos nessa política, destacamos os que buscam garantir o atendimento educacional especializado (AEE) e a formação de professores para atuar nesse atendimento, assim como os demais profissionais da educação básica para inclusão escolar. O AEE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente e continuamente, de forma complementar ou suplementar.

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial é uma modalidade de ensino presente em todos os níveis, etapas e modalidades do sistema educacional, responsável por realizar o AEE, disponibiliza os recursos e serviços e orienta a sua prática nas turmas comuns do ensino regular. Seu público alvo são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação. O AEE é operacionalizado, quanto ao atendimento dos alunos da Educação Especial, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos.

Com isto, os municípios devem assegurar o estabelecimento do ensino inclusivo e adequar-se para ofertar aos alunos da Educação Especial tanto a matrícula e o AEE, como currículos e métodos adequados às suas especificidades, (BRASIL, 2008). Considerando os direitos assegurados, como o acesso à matrícula, o município de Manaus, por meio da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), tem ampliado o acesso à matrícula desses alunos no ensino regular.

No início do ano em curso, a rede de ensino público municipal contemplava 240.152 (duzentos e quarenta mil e cento e cinquenta e dois) alunos matriculados nas 491 escolas da rede, e destas, 409 (quatrocentos e nove) escolas apresentaram 4.384 (quatro mil, trezentos e oitenta e quatro) matrículas de alunos da Educação Especial, nas etapas e modalidades ofertadas (SEMED, 2017). Comparando à 2016, em que havia 2.978 (dois mil novecentos e setenta e oito) matrículas para este público, a SEMED teve um acréscimo de 31,9 %.

Em decorrência da ampliação das matrículas e o acesso do aluno da Educação Especial ao ensino regular e considerando a necessidade de uma nova estruturação da rede para atender o que está estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, muitas questões surgem. Essas questões estão relacionadas ao que está assegurado a esses alunos e elas envolvem métodos, currículos, equipamentos, eliminação de barreiras arquitetônicas, o AEE e formação de professores para este atendimento.

Como a linha de pesquisa em que estamos inseridos no Mestrado Profissional de Ensino Tecnológico (MPET), é a de Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico, elencou-se como objetivo geral: Analisar a estrutura educacional da SEMED no que se refere à formação de professores para o atendimento aos alunos da Educação Especial em relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Para alcançarmos o objetivo geral, traçamos como objetivos específicos: Identificar a política educacional e pedagógica da SEMED quanto ao atendimento dos alunos alvo da Educação Especial; Conhecer a estrutura e funcionamento da SEMED para o acesso e permanência dos alunos da Educação Especial; Identificar a organização das Salas de Recursos Multifuncionais para o atendimento dos alunos da Educação Especial; Conhecer *in loco* o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, bem como os profissionais que nelas atuam.

A pesquisa foi estruturada em cinco capítulos assim, o primeiro capítulo versa sobre o referencial teórico a respeito da educação como direito de todos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva que apresenta marcos normativos da educação especial no Brasil, bem como o atendimento educacional especializado e o contexto legal da formação de professores para atuar no AEE. O segundo capítulo trata sobre o percurso metodológico para a construção da pesquisa, que se pautou na abordagem qualitativa descritiva e exploratória, assim, buscou-se compreender o fenômeno estudado em profundidade, no qual o processo é considerado importante, não sendo dada ênfase apenas nos resultados e sim nas perspectivas dos participantes da mesma.

O terceiro capítulo trata sobre os resultados e discussão sobre a política educacional e estrutura de funcionamento da rede educacional municipal de Manaus, quanto ao atendimento dos alunos da Educação Especial, assim como os profissionais que atuam nesse atendimento, como coordenador de Educação Especial, gestores e professores. O quinto capítulo apresenta a proposta de produto da pesquisa, seguidos das referências, apêndices e anexos que constituíram a pesquisa.

Finalizando, trazemos no capítulo da Conclusão e considerações finais uma síntese sobre as metas prepostas nesta pesquisa e o seu alcance, bem como tessituras para a continuidade da pesquisa, pois a temática é muito abrangente e demanda o acompanhamento contínuo das ações da SEMED para que se possa construir um sistema inclusivo.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: ENCONTROS E DESENCONTROS

1.1 Educação: direito de todos

Os princípios fundamentais da Constituição Federal de 1988 permeiam a soberania, a cidadania e a dignidade da pessoa humana com o objetivo de construir uma sociedade justa, humana e solidária e, representa o anseio dos cidadãos e desenvolvimento da sociedade. Para se construir segundo esses princípios na sociedade, é importante alinhar a educação como parte integrante desse processo (BRASIL, 1998).

Dessa forma, a educação é um desses princípios fundamentais, é um direito de todos e ao poder público cabe à efetivação desse direito, assim, a referida Constituição indica uma seção específica para educação e no Art. 205, relata que a educação, direito de todos é dever do Estado e será proporcionada em cooperação com a sociedade com o objetivo de desenvolver plenamente o cidadão, para o exercício de seus direitos e deveres, bem como a capacitação para o mercado de trabalho (BRASIL, 1988).

Em consonância, em seu Art. 206, com base nos objetivos citados, o ensino será ministrado a partir do acesso e permanência na escola, com autonomia para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino e gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Por conseguinte, o Art. 208 no inciso III relata a garantia do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência¹, preferencialmente na rede regular de ensino”, com isso se clarifica a tônica do compromisso do Estado em garantir a matrícula no ensino regular e atendimento às suas especificidades.

Desde então, o ensino passou a ser concebido como direito de todos, o qual precisava garantir igualdade de condições para todas as pessoas que se encontravam à margem deste processo e que durante anos eram privados desse direito, por fatores que envolviam condições econômicas, sociais ou que apresentavam algum tipo de deficiência.

¹ Ao apresentar os dispositivos legais no âmbito educacional, de diferentes momentos históricos mantivemos as terminologias originalmente utilizadas em cada documento como portador de deficiência e portador de necessidades educacionais especiais. O termo atualmente utilizado pela Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e da Dignidade das Pessoas com Deficiência realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 é pessoa com deficiência e segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008 o termo alunos com necessidades educacionais especiais foi substituído por alunos público alvo da educação especial.

Com as reivindicações dos movimentos sociais que passaram a exigir a garantia do ensino para todos, as pessoas com deficiência também apresentaram a necessidade de se obter e impulsionar oportunidades de acesso à educação e práticas inclusivas, por meio da ação dos poderes públicos nos âmbitos federais, municipais e estaduais.

Contudo, para Saviani, (2013) a efetivação desse direito por parte do Estado é uma situação conflitante, pois o sistema educacional brasileiro não tem se constituído de forma organizada, havendo descompasso em ofertar a educação em colaboração com União, Distrito Federal e municípios com a mesma finalidade, que é a educação de qualidade para todos.

Quanto ao acesso à educação no país, há muito que se avançar para garantir o acesso de todas as crianças e adolescentes à educação básica. No relatório da Iniciativa Global Pelas Crianças Fora da Escola da UNICEF², os indicadores mostram que os grupos mais vulneráveis são aqueles que ao longo dos anos são excluídos da sociedade brasileira: a população negra e indígena, as pessoas com deficiência, as que vivem nas zonas rurais e as de famílias com baixa renda que é apresentada.

No Brasil, a educação como direito de todos precisa alcançar todas as crianças, jovens e adultos que se encontram fora da escola por diversos motivos, resgatando direito a educação de qualidade e acessível a todos e em todas as etapas e modalidades de ensino. Todavia, faz-se necessário o envolvimento da sociedade, poder público e família para o acesso e permanência de crianças e jovens a escola, para que assim, esse direito seja efetivado na prática.

1.2 Educação Especial e Educação Inclusiva: os desafios para inclusão

As origens da Educação Especial, de acordo com Smith (2008), começaram com os trabalhos de Jean-Marc-Gaspard Itard, em 1799 (que era especialista no tratamento de crianças surdas), com uma criança encontrada nas florestas do sul da França, que foi chamada de Vitor. Posteriormente o trabalho de um discípulo de Itard foi levado para os Estados Unidos, na primeira metade do século XIX. De um modo geral o tratamento e a educação das crianças que apresentavam algum tipo de deficiência, ao longo da história humana, envolvem singularidades, aspectos culturais e crenças sobre as suas possibilidades de aprendizagem.

Com relação à Educação Especial no Brasil, Mendes (2010) e Sigolo, Guerreiro e Cruz (2010) fazem um panorama do contexto brasileiro, onde é possível identificar, ao longo do tempo, as terminologias utilizadas para as pessoas com deficiência e o processo educativo

² A UNICEF é uma agência das Nações Unidas que tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades básicas e contribuir para o seu pleno desenvolvimento. Disponível em: <http://bit.ly/2yZ9FkI>. Acesso em: 12 de mar. 2107.

para essa parcela da população, considerando-os inaptos ou incapazes de aprender, pois o foco centrava-se na deficiência.

De acordo com Sassaki (2002), as terminologias para designar uma pessoa com deficiência foram se modificando e se adequando ao momento histórico, social e político, desta forma, o referido autor fez um resgate desses termos. Assim, durante séculos, em leis, romances e instituições, eram chamados de “os inválidos, indivíduos sem valor”, entre outros. Já no século XX até 1960 era chamado de “incapacitados”, evoluindo posteriormente para o termo “indivíduos com capacidade residual”, por considerar que a pessoa com deficiência apresentava essa capacidade, no entanto, a deficiência qualquer que fosse tipo, era vista como barreira para seu desenvolvimento. Atualmente o termo utilizado é pessoa com deficiência. Esse termo faz parte da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e da Dignidade das Pessoas com Deficiência³ realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006. Com isso, busca-se excluir o foco na deficiência e passa-se a priorizar o desenvolvimento de suas habilidades, potencialidades e autonomia.

A trajetória da educação especial é marcada por concepções distorcidas sobre o atendimento às pessoas com deficiência. Em 1971, com a Lei 5692/71⁴ no que tange a educação especial, caracterizou-se os alunos da educação especial como àqueles que apresentam deficiência física ou mental e que possuem atraso no seu desenvolvimento quanto à matrícula na rede regular de ensino.

Com isso, houve número significativo de matrículas em classes especiais, uma vez que esses alunos eram encaminhados para as escolas especiais, nas quais os mesmos continuavam segregados, não havendo, portanto uma política efetiva que tratasse sobre o direito da educação para todos.

Para Mendes (2010), “tradicionalmente, a história da educação especial no Brasil se processou de forma paralela ou independente dos movimentos da educação regular”, pois seu trabalho baseava-se na segregação, assistencialismo e aspecto clínico. Essa concepção teve impacto durante muitos anos na Educação Especial e resultou em aspectos relacionados à deficiência contrariando a sua dimensão pedagógica (BRASIL, 2008).

³ No Art. 1, o propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Disponível em: <http://bit.ly/V6DKG3>. Acesso: 21 de jun. 2017.

⁴ A referida Lei de Diretrizes e Bases Educacionais do Brasil, é da época da ditadura militar e substitui a anterior (Lei 4024 de 1961). O texto afirma que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças. Disponível em: <https://goo.gl/I59eTz>. Acesso em: 22 de mar. 2017

Nesse viés, para Glat e Fernandes (2005), “a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional era considerado pelo viés terapêutico”. Logo, o processo de desenvolvimento da aprendizagem desses alunos era renegado, não havendo, portanto, expectativas para sua escolarização.

Da mesma forma, Kassar (2005), afirma que a educação especial constituiu-se de forma isolada e sem diálogo com a educação comum. Esta dicotomia fundamentou-se na relação de um sistema paralelo de ensino que separava o atendimento aos alunos com deficiência para outros locais, privados da convivência com outros alunos.

A Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no que se refere à educação especial, em seu capítulo V, Art. 58, define a educação especial como “uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. No seu Art. 59, diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos:

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

Desta forma as ações desta modalidade de educação permeiam a utilização de recursos e metodologias, formação de professores, cidadania e outros serviços que possam ser necessários ao nível de ensino regular propiciando aos alunos públicos da Educação Especial aporte necessário para seu desenvolvimento.

O respeito às diferenças e a diversidade na escola remete-se à busca por uma sociedade que conviva com o mesmo independente de suas características físicas ou individuais, a inclusão nesse viés passa a ser propulsora como princípio na educação.

Quanto ao termo inclusão sua definição segundo Cury (2016, p. 17)

Está referida ao verbo incluir, colocar algo/alguém dentro de outro espaço. Incluir provém do latim: *includere* que, por sua vez, é a síntese entre o prefixo *in* e o verbo *claudo/ere* [...] que quer dizer encerrar, fechar. Participa da origem deste verbo o termo claustro como um espaço do qual alguns fazem parte: espaço delimitado, fechado para outros. Incluir será, pois entrar no claustro, entrar em um lugar que encerra determinadas vantagens. Contudo o mesmo pode ter significar uma entrada em um espaço. A inclusão pode ser uma mobilidade ascendente quando descendente.

No dicionário Houaiss (2001), a inclusão é definida como estado daquilo ou de quem está inserido, compreendido dentro de algo. É sinônimo de introdução, incorporação, abrangimento e compreensão. Nesse contexto segundo Matos (2013) estamos inseridos em uma sociedade por uma relação de pertencimento, nos sentindo parte integrante da mesma. Baseada no princípio de igualdade, a referida autora acrescenta:

há algo que nos aproxima que nos identifica como pessoas. Estamos incluídos nessa sociedade humana pelo princípio da identidade, mas podemos ser excluídos pelo princípio da diversidade sempre que a diversidade resulte em discriminação. Aí reside a nossa contradição. Temos que discutir a inclusão, porque há uma sociedade excludente, que dicotomiza identidade e diversidade (MATOS, p. 56, 2013)

Diante disso, a aceitação das diferenças precisa estar presente no processo educativo, na qual a escola passe a disseminar novas formas de acolher a todos os alunos, com ou sem deficiência. Para Omote (1999) na sociedade inclusiva,

o que se pretende é, certamente, construir uma sociedade capaz de oferecer a todos os seus cidadãos condições de existência plena e digna, independentemente de suas posses, antecedentes culturais e étnicos, credo religioso, ideologia, idade e gênero, [...] (p. 9, 1999).

Os documentos norteadores da perspectiva da educação inclusiva no Brasil trazem consigo o novo olhar para a educação, dentre esses documentos cita-se os de âmbito internacional como a Declaração Mundial Educação para Todos em Jomtien (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Conferência Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela ONU em 2006 e no âmbito nacional a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que articulam medidas e norteiam a educação especial na perspectiva de escola inclusiva que tem se configurado em um desafio para educação, no que se refere à inclusão de alunos público alvo da educação especial no ensino regular.

O movimento na perspectiva de educação inclusiva, que teve seu início com a Declaração Mundial Educação para Todos em Jomtien (UNESCO, 1990), que evidencia o grupo de excluídos do sistema educacional, como mulheres, refugiados, pessoas com

deficiências, crianças e jovens sem escolarização objetivou transformações nos sistemas de ensino para que se torne universal e disponível para todos.

Desta forma, a Declaração de Jomtien em seus referenciais reconhece a educação como direito fundamental de todos e corresponde ao fator importante para desenvolvimento pessoal e social do ser humano, com vistas à universalização do acesso à escola e superação de processos históricos de exclusão. Em relação aos educandos com necessidades básicas de aprendizagem, salienta:

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, p. 4, 1990).

Nesse contexto sobre o alcance de metas da educação para todos, a Declaração de Jomtien apresenta a escola acessível a todos e busca atender as necessidades básicas de aprendizagem, através de uma visão que ultrapasse os moldes estruturais institucionais, de currículo, recursos e modelos tradicionais de ensino, de acordo com o art. 3º da Declaração “universalizar o acesso à educação e promover a equidade” (UNESCO, 1990, p.4).

A Declaração de Jomtien evidencia a equidade, ultrapassando a concepção que se limitava somente para o acesso à matrícula e passa a articular que a educação básica deve propiciar condições para desenvolvimento de todos, segundo suas necessidades e especificidades, na busca de superar as desigualdades e dificuldades que impedem sua plena participação no processo educativo.

Em 1994, na Declaração de Salamanca são apresentados os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas, com discussões sobre o compromisso com a educação para todos e traz consigo a necessidade de ações que priorizem o atendimento às crianças, jovens e adultos, com necessidades educacionais especiais.

Com base nesses princípios passou-se a fomentar o compromisso com a escola inclusiva, buscando modificar o contexto escolar, para que as crianças independente de sua condição ou processo de aprendizagem pudessem aprender juntas no ensino regular comum, pois segundo os princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), toda criança possui ritmo próprio de aprendizagem, habilidades, interesses e necessidades que são específicas.

As políticas públicas voltadas para a inclusão escolar perpassam pela criação de medidas, que contemplem o respeito às diferenças de forma a viabilizar além do acesso, permanência e desenvolvimento da aprendizagem, pois

“os alunos com necessidades educativas especiais precisam ter acesso à escola e a mesma precisa voltar-se para um ensino centrado no aluno, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades e necessidades de aprendizagem” (UNESCO, 1994).

O foco nesse processo passa a ser o aluno, sujeito da aprendizagem capaz de aprender desde que se possibilitem meios e condições para se desenvolver, exigindo uma nova postura da escola, diante do histórico de exclusão que esses alunos têm passado no decorrer dos anos, em que eram vistos como incapazes e excluídos pela sociedade e escola.

Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas (UNESCO, 1994, p. 4).

O desafio da escola para que se torne inclusiva, se concentra em ações que norteiem no universo escolar suscitando o entendimento a respeito da inclusão, autonomia e independência desses alunos e práticas pedagógicas inclusivas, visto que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), destaca estabelecimento de mecanismos eficazes e contrários às atitudes de segregação e que colaborem para a criação de comunidades acolhedoras e inclusivas, promovendo o acesso de todos à educação.

A partir desta Declaração, o Brasil passou a dar ênfase aos princípios de inclusão escolar e assumiu o compromisso de realizar mudanças e ações importantes para a promoção de educação para todos. No entanto, os obstáculos existentes no sistema educacional relacionados à educação das pessoas com deficiência são latentes e envolvem uma série de situações, que perpassam pela ausência de condições estruturais, formação de professores, organização curricular, exclusão e segregação das pessoas com deficiência, dificuldade de aprendizagem ou aquelas que por condições econômicas e sociais estão fora da escola.

Assim, para Glat e Pletsch (2010) as dificuldades encontradas no sistema educacional brasileiro concernente à educação das pessoas com deficiência estão além do acesso à matrícula, pois muitos se encontram excluídos da escola e estes recebem uma educação inadequada seja pela ausência de recursos, profissionais qualificados e também pelo descaso do poder público com relação à educação dos mesmos.

Neste sentido Glat (2011), enfatiza que o Brasil, tem passado por momentos polêmicos que separam o viés psicopedagógico e envereda para questões políticas e ideológicas dificultando seu principal enfoque, pois o sistema educacional inclusivo apresenta problemas

e desafios que, no entanto, precisam ser superados, como as desigualdades sociais firmadas por políticas educacionais e relações escolares.

A partir do compromisso firmado com os países, dentre eles o Brasil, sobre a educação para todos e com vistas a atender as necessidades básicas de aprendizagem e reivindicações das camadas sociais, o movimento mundial pela educação inclusiva visa assegurar esse acesso independente de condições, etnia, gênero com isso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.1)

Desse modo, ao identificar no sistema educacional sua vulnerabilidade e suas dificuldades, urge a necessidade de se confrontar as práticas de segregação e buscar alternativas que visem aproximar a escola de um ensino inclusivo, a articulação entre os poderes públicos fomentando ações, assegurando assim condições para que essas dificuldades sejam superadas.

Diante desta perspectiva o Ministério da Educação (MEC), apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que traz em seu bojo os referenciais, políticas públicas e embates em prol da educação de qualidade para todos. Emerge neste sentido, a necessidade de se reestruturar os moldes em que a escola desenvolve o processo de ensino e aprendizagem.

A partir dessas ações na educação, passa a ser repensado o atendimento educacional ao aluno nas suas especificidades, a escola e classes especiais de ensino, assim como os aspectos estruturais, objetivo educacional e cultural que torne a escola efetivamente inclusiva. (BRASIL, 2008).

Por isso, a implantação do sistema educacional inclusivo precisa estar imbricada com realidade da educacional brasileira que envolve especificidades locais, estruturais, recursos, formação e principalmente a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas e o seu desenvolvimento do processo educativo.

Em meio ao desafio sobre a educação numa perspectiva inclusiva, as políticas públicas que são discutidas e implementadas focam na escola a disseminação dessa nova visão,

trabalham ações e suscitam nos alunos e comunidade escolar, mudanças significativas quanto o respeito à diversidade e as diferenças, para que ela seja efetivamente inclusiva.

Com a política de educação especial a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)⁵, estabeleceu medidas para o funcionamento e atendimento das instituições públicas, privadas ou filantrópicas sem fins lucrativos especializadas em Educação Especial com base na Lei nº 13.005 sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação⁶ (PNE), com vigência de dez anos a partir de 2014, para definir indicadores de qualidade sobre esse atendimento.

Neste cenário, o Brasil precisa implementar e desenvolver estratégias nos sistemas de ensino, com base no PNE com vigência de 2014/2024, no qual a Meta 4 retrata o compromisso de se garantir matrícula, formação para os professores e atendimento educacional especializado aos alunos público alvo da educação especial.

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) 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.

Os embates em meio à educação inclusiva no país são permeados por discussões políticas, econômicas, sociais e educacionais. A escola como agente formadora, tem um papel importante ao romper com padrões homogeneizados de ensino que contribuem para o estigma, segregação e exclusão de alunos em decorrência de suas necessidades especiais de aprendizagem.

Na busca por uma escola que realize o acolhimento e centralize seu trabalho no desenvolvimento do aluno, as diretrizes da educação especial na perspectiva de educação inclusiva apresentam como objetivos, o acesso, participação e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares (BRASIL, 2008). Desta forma, “[...] um novo olhar “para a educação está alicerçada numa sociedade inclusiva, democrática,

⁵ Devido a extinção da à Secretaria de Educação Especial (SEESP), seus o serviços e programas atualmente fazem parte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI. Disponível em: <https://goo.gl/96VIUy>. Acesso em: 22 de mar. 2017.

⁶ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 de mar. 2017.

globalizada, de conquistas individuais e de direito de oportunidades nas diferenças” (MATOS; ALMEIDA; SANTOS, 2015, p.32)”.

Com isso, todos precisam fazer parte da escola como sujeitos ativos do processo educacional e não como seres passivos que somente são legitimados para efeito de leis sem nenhum tipo de condições, por isso

a educação inclusiva concebe a escola como um espaço para todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das atividades de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças (ROPOLI, et al. 2010, p. 5).

Nessa perspectiva de educação inclusiva, se delineia a construção de uma escola que não separe as crianças em detrimento de diferenças, seja cultural, social ou orgânica para que sua efetivação perpassa pela valorização da diversidade, em que os alunos inclusos possam aprender juntos e sem discriminação Glat, Pletsch e Fontes (2009), pois a escola como espaço de construção de conhecimento é necessária dentro deste novo contexto, em que a mesma é que precisa adaptar-se às necessidades dos alunos.

O cerne da escolarização da educação básica constitui-se da educação infantil e ensino fundamental, neste sentido para Baptista (2015), os municípios passam a assumir a função de protagonistas no que se refere à inclusão escolar, pois de acordo com a LDB de 1996, no Art. 11, os municípios são responsáveis por oferecer a educação infantil e com prioridade o ensino fundamental. São nessas fases que estão localizados os maiores índices de matrículas.

A educação especial na perspectiva de educação inclusiva passa a ser delineada como desafio no sistema educacional brasileiro, pois com as políticas até então desenvolvidas, o foco estava na deficiência e na homogeneização dos alunos. Com a perspectiva da educação inclusiva suas diretrizes visam assegurar ao público alvo da educação especial o desenvolvimento da autonomia e condições para sua escolarização, de forma a trabalhar sua heterogeneidade, assim como, reconhecer e aceitar as diferenças.

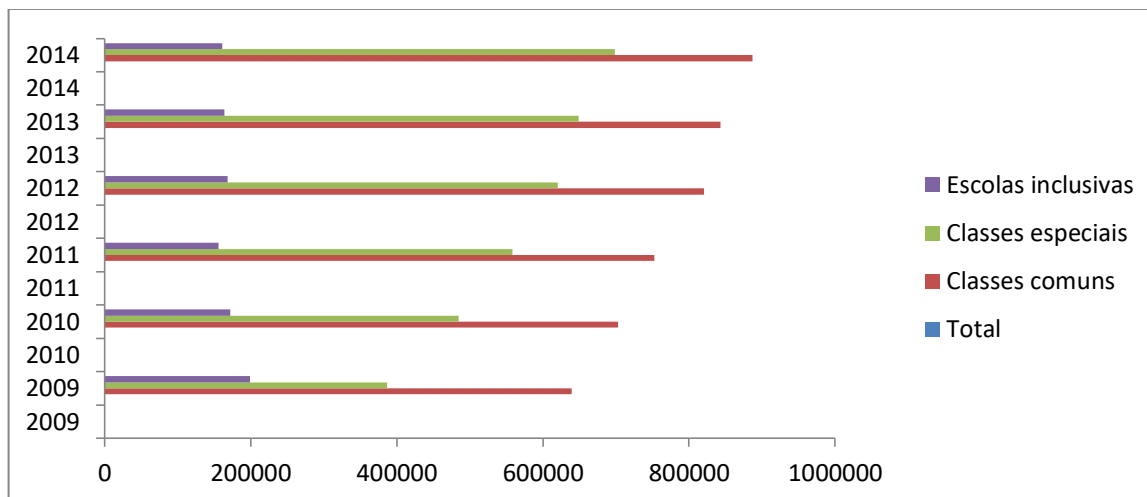
1.3 Evolução das matrículas na educação especial no Brasil

Quanto ao crescimento dessas matrículas no ensino regular, segundo os dados do estudo Todos Pela Educação⁷ para o Observatório do Plano Nacional da Educação Básica (PNE), com base nos dados do Censo da Educação Básica fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Anísio Teixeira (INEP) em 2015, retrata que de 2009 a 2014,

⁷ Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade. Disponível em: <http://bit.ly/2kXFdNR>. Acesso em: 10 de fev. 2017.

as matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na Educação Básica, no Brasil, aumentaram 38,6%, passando de 639.718 para 886.815 no período conforme mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Porcentagem de alunos público alvo da Educação Especial por tipo de atendimento



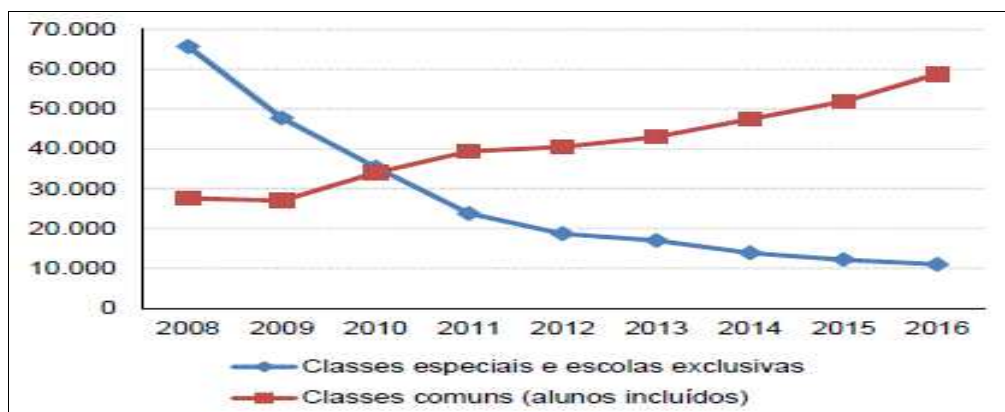
Fonte: <http://bit.ly/2kXFdNR>

Tendo em vista que nessas etapas é que estão concentradas as matrículas do público da educação especial, se comparadas ao ensino médio e superior. As regiões Norte e Nordeste, apresentam os maiores percentuais de alunos público alvo da Educação Especial matriculados em classes comuns, com 94,3% e 90,7%, das matrículas desses alunos, segundo os dados censo da educação básica de 2016 (INEP, 2017)⁸.

Com a busca da garantia de matrículas para todos os alunos, principalmente para o público alvo da educação especial, segundo descrito na Meta 4 do PNE (2014/2024), verificou-se em 2016 o crescimento dessas matrículas no ensino regular comum, na educação infantil sendo 82% e 57,8% no ensino fundamental (INEP, 2017) conforme o Gráfico 2 e 3 mostram.

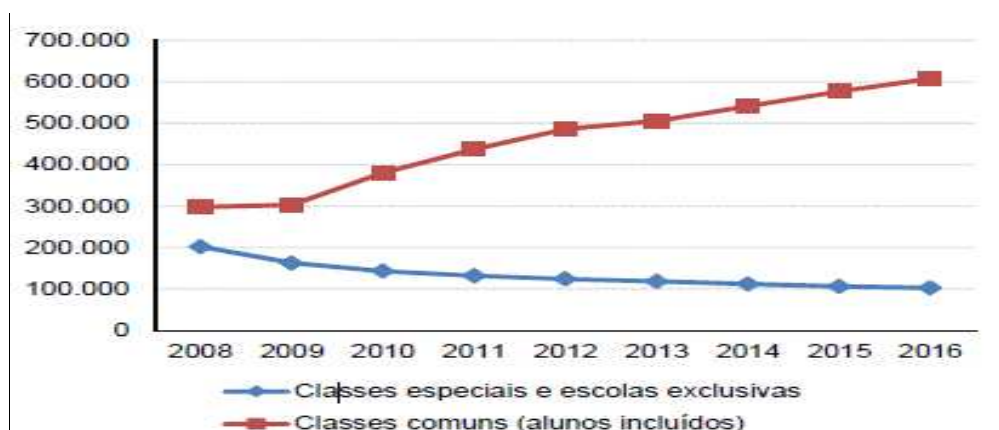
⁸ Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://goo.gl/gOXIe6>. Acesso em: 24 de mar. 2017.

Gráfico 2 - Número de matrículas do público alvo da Educação Especial na Educação Infantil (2008 a 2016)



Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar de 2016

Gráfico 3 - Número de matrículas do público alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental (2008 a 2016)



Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar de 2016

Glat (2011) afirma que, não somente o acesso e permanência na escola reduz as desigualdades, torna-se relevante reconhecer e trabalhar as diferenças dos educandos, bem como as que afetam o processo de ensino e aprendizagem. Fantacini e Dias (2013) também trazem considerações importante para o sucesso do processo de inclusão.

Portanto, para o sucesso das políticas de inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino, é necessário que haja, em primeiro lugar, compreensão da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, o que implica em entendimento de novos conceitos, capacitação de profissionais para novas práticas e, por fim, mudança de concepção de toda a sociedade a fim de compreender que cada aluno é único e que há limitações e estilos diferentes de aprendizagem, aspectos estes que trazem a necessidade, no mínimo, de uma escola mais acessível e capaz de promover a equiparação de oportunidades. (p. 225).

As políticas públicas que regem a educação na perspectiva de educação inclusiva trazem consigo avanços, quanto a ampliação de matrículas do público alvo da educação especial, organização pedagógica, acessibilidade, oferta do AEE e formação para atuar nele. No entanto

não se trata apenas de incluir esses alunos garantindo a matrícula, precisa-se propiciar a esses alunos meios para o seu pleno desenvolvimento e participação na vida social, respeitando suas necessidades e especificidades, efetivando na prática os direitos que lhes são assegurados.

Entretanto, mesmo com os dados evidenciando crescimento dessas matrículas, é indispensável a compreensão do movimento pela educação inclusiva como ação social e política no qual, seus princípios sejam legitimados de forma plena, em prol daqueles que foram excluídos da sociedade e considerados incapazes. A esse respeito Matos e Mendes (2014) afirmam:

[...] faz-se necessário esclarecer as principais diretrizes das políticas inclusivas no Brasil atual e analisar suas implicações de forma crítica, a fim de melhor compreender algumas propostas que têm marcado o contraditório movimento de inserção das pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento no espaço das escolas brasileiras (MATOS, MENDES, 2014, p. 41).

Em decorrência dos avanços em termos de legislação que garantem o acesso à matrícula e permanência na escola, há a necessidade de melhorias no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem desses alunos, pois o foco centrava-se na deficiência, concebida como doença, limitadora, desse modo para Omote (1999) a mudança de visão com relação à deficiência não se promove apenas na forma de lei, ela deve estar imbricada com uma nova concepção de mundo e de homem, no novo paradigma com respeito à diversidade e às diferenças.

1.4 Breve contextualização do atendimento as pessoas com deficiência no Brasil

As pesquisas envolvendo o atendimento à pessoa com deficiência no Brasil são destacadas nos estudos de Jannuzzi (2004, 2012) e relatam que a educação do deficiente até 1930 estava alicerçada nas condições socioeconômicas e culturais, na qual se focava a deficiência, ou se abandonava os deficientes às intempéries, por descrença nas suas possibilidades de desenvolvimento, por situações diversas de miséria, procedimento também usual com “normais” indesejados, ou se os recolhia nas Santas Casas, aqui existentes desde o século XVI, posto que até então, eram dadas condições mínimas de sobrevivência (JANUZZI, 2004, p. 11).

Além do mais, segundo a autora, no início do século XX, o envolvimento dos médicos desencadeou a vertente médica pedagógica, na qual os profissionais da saúde interessavam-se pela saúde e educação das pessoas com deficiência e na formação de professores e ressalta

que esse interesse dos médicos pela educação do deficiente contribuiu com a literatura sobre o assunto e de certa forma, para a educação dessas pessoas.

No entanto, esse viés procurava explicar a deficiência como algo que estava ausente na pessoa e procurava por meio da homogeneização estabelecer padrões normais para sua vivência em sociedade.

Em 1930, os movimentos sociais passaram a preocupar-se com a situação das pessoas com deficiência, passando a planejar a criação de centros de atendimento, escolas junto a hospitais e ensino regular, entidades filantrópicas especializadas, havia também o surgimento de atendimento realizado por instituições particulares, como clínicas e centro de reabilitação. Havia, portanto neste momento atenção voltada para as especificidades desses alunos.

Sob essa ótica, o atendimento à pessoa com deficiência no Brasil iniciou-se na época do Império, com a criação do Instituto de Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto de Surdos Mudos, e 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). É criado em 1926 o Instituto Pestalozzi, em 1954 é fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e, em 1945 é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff⁹ (BRASIL, 2008).

No entanto, o atendimento às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado em 1961, com a LBDEN, Lei nº 4024/61, que menciona o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Com a Lei nº 5692 de 1971 que altera a LDBN de 1961, define “tratamento especial” aos alunos com deficiência e reforça o sistema excludente, encaminhando os estudantes para as classes especiais¹⁰ e escolas especiais¹¹. Nesses moldes a Educação Especial no Brasil foi se estruturando pelo assistencialismo, pois os alunos continuavam à margem do processo educativo.

⁹ Helena Antipoff, psicóloga e educadora russa, na década de 30, chegou ao Brasil para coordenar os cursos de formação de professores no Estado de Minas Gerais. Criou os serviços de diagnósticos e classes especiais nas escolas públicas desse estado (RODRIGUES; MARANHE, 2008).

¹⁰ Segundo a política de educação Especial de 1994, Classe Especial era considerada uma sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino-aprendizagem dos alunos da educação especial (BRASIL, 1994). Esse modelo foi considerado um retrocesso, tendo em vista os movimentos pela educação inclusiva na década de 90, em que todos têm o direito de aprender juntos sem nenhum tipo de discriminação.

¹¹ Escola Especial conforme a Política de Educação Especial de 1994 era uma Instituição especializada, destinada a prestar atendimento psicopedagógico a educandos portadores de deficiências e de condutas típicas, onde são desenvolvidos e utilizados, [...] programas e procedimentos metodológicos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos (BRASIL, 1994, p. 19). Esse espaço segundo Glat e Fernandez (2005) passou a se configurar como espaço de segregação entre os alunos.

De acordo com Mantoan (2002) e Jannuzzi, (2012) a década de 70 e 80 apresentou visibilidade à educação especial e ao atendimento educacional especializado, porém essa notoriedade resultou no aumento das classes especiais e associações filantrópicas.

Nessa mesma época, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela Gerência de Educação Especial, assumindo ações para o atendimento educacional especializado e em 1986 a referida instituição foi extinta. Neste mesmo ano foi criada a Secretaria de Educação Especial (SEESP), cujas ações são semelhantes a do CENESP, contudo suas ações eram isoladas e com caráter assistencialista. Conforme citado anteriormente, houve a extinção da SEESP e com isso a SECADI passou a assumir as ações visando o desenvolvimento do sistema educacional inclusivo.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8069/90 (BRASIL, 1990), estabelece proteção integral à criança em que as mesmas têm os direitos fundamentais do ser humano, dentre eles, o acesso à educação. A Lei nº 13.257 de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância altera a Lei nº 8069/90 do ECA que em seu Art. 3º parágrafo único lê-se “aplicam-se à todas as crianças os direitos que asseguram seu desenvolvimento integral, sem distinção de situação familiar, idade, sexo, raça, etnia, religião, deficiência e, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem” (BRASIL, 2016b).

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial¹² e com isso, houve retrocesso, pois até então a Declaração de Jomtien e a Declaração de Salamanca, preconizavam que as instituições de ensino precisavam organizar-se para atender às diferentes necessidades e especificidades dos alunos, enquanto a referida política, baseava-se no princípio de normatização/integração, baseada no modelo clínico, em que sua condição física, sensorial ou intelectual era considerada limitadora para o convívio em sociedade, com isso, o aluno precisa ajustar-se ao sistema escolar, segundo sua capacidade de adaptação para o processo de integração à classe comum.

Neste sentido, Glat e Blanco (2007), afirmam que “esse modelo foi muito criticado, por exigir uma preparação prévia dos alunos com deficiência para seu ingresso no ensino regular (GLAT; BLANCO, 2007, p.22)”. A propósito Mendes (2006), acrescenta sobre a fundamentação dessas críticas sobre integração, pois

¹² Essa política orientava sua ação pedagógica no princípio da normalização que pode ser considerada a base filosófica ideológica da integração. A integração é um processo e do ponto de vista operacional, o ideal da integração ocorre em níveis progressivos desde a aproximação física, incluindo a funcional e social, até a instrucional (frequência à classe do ensino comum) (BRASIL, 1994). Nessa perspectiva o aluno precisava adaptar-se à escola.

[...] se basearam na constatação de dois fatos: a passagem de alunos com necessidades educacionais especiais de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, mas na prática essas transições raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar. Em algumas comunidades, as políticas oficiais de integração escolar resultaram, na maioria das vezes, em práticas quase permanentes de segregação total ou parcial, o que acabou gerando reações mais intensas no sentido de buscar novas formas de assegurar a presença e participação na comunidade, à promoção de habilidades, da imagem social, da autonomia, e o empoderamento das pessoas com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006, p. 391)

Contudo, essa política não se configura como prática de ensino acessível a todos, não valorizando as habilidades e capacidades de aprendizagem desses alunos no ensino regular, acentuando as desigualdades.

Diante disso, a busca por reformas educacionais para que a escola possa acolher esse alunado, precisa ultrapassar as barreiras que dificultam a inclusão, para que assim, propiciem condições adequadas para o desenvolvimento da pessoa com deficiência no sistema educacional efetivamente inclusivo.

1.5 Atendimento Educacional Especializado e o público da educação especial

O processo de desenvolvimento da educação básica posterior a Constituição de 1988, traz em seu bojo as políticas educacionais pautadas na universalização da educação propiciando o acesso e permanência na escola, bem como o novo olhar para a escolarização da pessoa com deficiência.

Entretanto, as medidas que orientavam atendimento às pessoas com deficiência delinearam-se em ambientes com cunho segregador e com enfoque clínico. Desta forma, o atendimento educacional especializado segundo Kassar e Rebelo (2013), historicamente pautou-se em dois espaços, ou seja, às classes especiais e instituições especializadas, em parceria entre iniciativa privada e a pública, sendo camuflada a exclusão da escola pública.

Em meio a críticas sobre esse atendimento, havia necessidade de se focar o aspecto pedagógico até então inexistente. Neste sentido os dispositivos legais que passam a balizar esse atendimento como a Política de Educação de 1994 definia como alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentassem necessidades específicas e que fossem diferentes dos demais alunos, quanto ao domínio de aprendizagens curriculares ligadas à sua idade, porém de acordo com Kassar e Rebelo (2013) o AEE não foi muito explorado, assim como sua conceituação.

Enquanto que a LBB 9394/96 referia-se a estes alunos como educandos com necessidades educacionais especiais, o termo foi ratificado e atualmente refere-se a alunos

com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e também menciona o atendimento educacional especializado, contudo, não apresentava definição clara para esse atendimento, no qual relata que no “ § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”, sendo portanto facultativo, dependendo das condições dos alunos (BRASIL, 1996).

Sobre a definição dos alunos da Educação Especial, Nabuco (2010), enfatiza que o Estado ao legislar sobre uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva assume um lugar simbólico de legitimação de diferenças insuperáveis entre os sujeitos, assim a estratégia é direcionar a categorização ilegítima que faz parte da individualidade, do subjetivo de cada ser humano, tendo o mesmo forma mais acentuada ou não “necessidades educativas especiais”.

Para Veltrone e Mendes (2012) sobre as nomenclaturas utilizadas para estes alunos, sinaliza que devem estar concatenadas com as transformações nos campos conceituais, estruturais, políticos e sociais, para que assim, no caso do sistema educacional do Brasil, seja uma trajetória para impedir discordâncias propostas pelos movimentos internacionais, legislação e práticas dos profissionais, na qual seria uma melhor articulação entre o propósito do poder público e participação da comunidade escolar para tomadas de decisões, e neste sentido não podem ser deliberadas sem que se leve em conta o contexto, bem como os envolvidos neste processo, pais de alunos e corpo docente.

Neste sentido, a Declaração de Salamanca de 1994, advoga educação para todas as crianças, independente de suas condições, não precisando ter necessariamente deficiência, provendo a todas as crianças uma educação de qualidade. O desafio das intuições educacionais, legislações ou modelos que tentavam adaptar os estudantes as escolas, passa a ser desmistificar conceitos historicamente construídos, de estigmas e preconceitos, e conforme nos afirma Matos (2008)

Esta mudança de termos é significativa, na medida em que passamos a ter outro olhar diante dessa pessoa, vendo-a na sua totalidade e não na sua deficiência. Da mesma forma, é significativa a mudança de perspectiva no atendimento escolar quando se percebe o aluno com deficiência como sujeito ativo e construtor de conhecimento (MATOS, 2008, p. 21).

Além do mais, Matos (2013), reitera que significa quebrar tabus em relação à pessoa com deficiência e romper com barreiras presentes nas atitudes das pessoas. Estas barreiras são vivenciadas no cotidiano escolar e na sociedade excludente, assim, as atitudes fazem parte de

uma sensibilização contínua rumo ao paradigma da inclusão educacional na busca de equidade.

Em 2008, a PNEEPEI versa sobre a função do professor no Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde diz que estes devem identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam a plena participação do estudante. O objetivo é que sejam dispostas diferentes estratégias aos alunos para atender as suas especificidades de forma a desenvolver sua autonomia dentro e fora da escola.

Embora a PNEEPEI de 2008, assegure a organização do atendimento educacional especializado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino com vistas a favorecer o processo de aprendizagem e autonomia do aluno, todavia para Bueno (2013) adverte que o oferecimento do AEE em classes, escolas especiais ou serviços especializados rememorando a história da Educação especial em que estes espaços se estabelecem segregadores “deixam abertos espaços para a não inclusão (BUENO, 2013, p. 30)”.

De acordo com Lima (2016) o percurso da inclusão no país especificamente no que concerne ao AEE contido na PNEEPEI de 2008 perpassa por situações de discriminação, com isso

Concebemos que tal processo de inclusão é complexo uma vez que no contexto histórico sócio cultural do Brasil não apresenta um atendimento educacional às pessoas com deficiências, sem o oferecimento de tais sistemas segregadores. Dessa forma, eliminá-los de forma radical seria o caminho para a democratização do ensino e oferecimento de uma educação com qualidade para todos? [...] assim a PNEEPEI de 2008, traz para o contexto educacional a universalização do acesso à educação, que representa uma conquista social fundamental para as sociedades pautadas nos princípios democráticos, entretanto não se constitui numa mudança cultural, mas prevê essa mudança a partir de sua implantação na escola (LIMA, 2016, p. 57).

Desse modo, as nuances introduzidas pelas políticas públicas quanto ao atendimento educacional especializado divergem no que se refere aos alunos que são contemplados, assim como estabelecimento de espaço para esse atendimento.

Quanto ao Decreto nº 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe acerca da Educação Especial e do AEE, também prevê a oferta da Educação Especial e do AEE, segundo descrito na LDB, com isso através desse Decreto em seu Art. 2º a Educação Especial precisa garantir os serviços de apoio especializado, denominado de “Atendimento Educacional Especializado”, assim como apoio técnico e financeiro do Estado, fomentando ações para AEE na rede regular de ensino, não sendo substitutivo ao ensino regular.

Desse modo a história do AEE por seu caráter anteriormente segregador e com enfoque clínico, passa a ter função pedagógica, na qual passa a colaborar na superação de barreiras ou obstáculos no desenvolvimento dos alunos numa perspectiva educacional, respeitando suas especificidades.

1.6 O enlace entre o projeto político pedagógico e o espaço do atendimento educacional especializado: Sala de Recurso Multifuncional

A escola precisa incorporar em seu Projeto Político Pedagógico – PPP¹³, propostas que contemplem o AEE, ações educativas, organização física, recursos humanos e que tipo de cidadão deseja formar. O PPP é um dos meios para se desenvolver o trabalho coletivo na escola com a participação e envolvimento de todos.

posto que “ [...] em projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola, que é a sua história, o conjunto dos seus currículos e dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte (GADOTTI, 1998, p. 15).

O PPP precisa contemplar a diversidade existente no contexto escolar, fomentar ações e discussões que perpassem pelas demandas que a comunidade escolar apresenta e segundo Veiga (2008) não trata de um conjunto de planos de ensino ou de um documento que precisa ser levado aos órgãos competentes como prova que foi construído e depois ser esquecido ou arquivado, pois o PPP está além, o mesmo é concebido cotidianamente na escola pelas pessoas que a compõem. Nessa perspectiva, o PPP conforme nos aponta Veiga (2008):

tem um significado indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade [...]. Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para à participação de todos [...], pois trata-se de dimensão política e a dimensão pedagógica da escola (VEIGA, 2008, p. 13).

A referida autora acrescenta que a escola é um lugar de construção, efetivação e avaliação do projeto educacional, nessa visão precisa organizar-se pedagogicamente com base nos seus alunos, na medida em que a efetivação das ações são necessárias há a necessidade de assumi-las, no entanto, os órgãos ligados ao setor público, precisam dar condições para desenvolvê-las.

Na perspectiva da educação inclusiva as escolas precisam promover em seu PPP, ações educativas que contemplem todos os estudantes e devem adequar-se para atender as

¹³ Referencial das instituições de ensino, iniciado com a Constituição de 1988, representa sua identidade e nos artigos 12º, 13º e 14º da Lei e Diretrizes Bases da Educação Nacional reforça a autonomia, gestão democrática e a construção do projeto na escola, de acordo com suas necessidades.

suas necessidades e especificidades. Enfim, é fundamental que as escolas assumam o papel de transformação, na busca da inclusão, pois os delineamentos dessas ações nas escolas apresentam-se na organização da rotina, sensibilização, parcerias com os pais, horários, formação com os pares, ou seja, partilha de experiências e conhecimentos.

Neste sentido, o comprometimento da equipe escolar precisa estar concatenado com o PPP da escola e desenvolvido com responsabilidade, visto que “a organização do Atendimento Educacional Especializado não pode ser um mero apêndice na vida escolar ou da competência do professor que nele atua”. (ROPOLI et al., 2010, p. 10).

Com a Resolução nº 4 de 2009 (BRASIL, 2009), foram instituídas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e estas estabelecem que:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009).

A partir da política da educação inclusiva de 2008, os alunos público alvo da educação especial passam a fazer parte do ensino regular e com direito ao AEE em Sala de Recurso Multifuncional¹⁴ (SRM), com isso, o AEE não substitui a educação na sala de ensino regular.

O AEE se caracteriza por realizar atividades que agregam ao currículo o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Portanto, durante o processo de escolarização, esse atendimento deve estar conectado com o ensino regular. Esse atendimento é acompanhando por meios de instrumentos que permitam seu processo e avaliação nas escolas comuns, centros de AEE público ou conveniados (BRASIL, 2008).

¹⁴ As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado, que tem como objetivos: Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos público alvo da educação especial (BRASIL, 2009).

O AEE inicia-se na fase do nascimento aos três anos, com serviços de estimulação precoce que objetiva o desenvolvimento da aprendizagem e precisa estar disponível em todas as etapas da educação básica e ensino superior, promovendo o desenvolvimento dos alunos público-alvo do AEE. Sendo computada duplamente a matrícula desses alunos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para efeitos de distribuição de recursos e fomento ao AEE.

Segundo a Resolução nº 4 de 2009 (BRASIL, 2009), sobre o AEE, são considerados alunos público alvo da Educação Especial:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p.1).

Para oferecer inclusão no contexto educacional é importante que o AEE seja acessível a todos os alunos que precisem desse atendimento e preferencialmente deve ser realizado na Sala de Recursos Multifuncionais no contraturno e na própria escola em que o aluno estuda, para que assim, o mesmo possa ter condições favoráveis de desenvolver-se e interagir com outros alunos.

Todavia, com a implantação da política do AEE e os direitos que são preconizados, é necessário que esses recursos e formação tanto de professores quanto de gestores e comunidade escolar cheguem à escola, que as mudanças físicas, estruturais e pedagógicas sejam realizadas em colaboração com a comunidade escolar e o poder público, pois a escola sem o apoio necessário enfrenta dificuldades ao oferecer e efetivar esse atendimento, na medida em que não seja somente o professor, mas todos os envolvidos no processo educativo são responsáveis por construir uma escola inclusiva e com qualidade.

1.7 Formação de professores: contexto legal e perspectivas para educação inclusiva

Nesta seção discorre-se sobre a formação do professor, considerando a demanda que envolve a inclusão escolar dos alunos público alvo da Educação Especial e o professor nesse processo passa a ter um papel fundamental no desvelamento da educação na perspectiva inclusiva.

Os meandros que envolvem a formação de professores durante algumas décadas, dentre elas, a década de 30, eram centradas na formação técnica, na qual não era dada ênfase nos aspectos de formação para a docência, na medida em que estava alicerçada na formação de bacharéis, com isso, o aspecto pedagógico não era reconhecido como parte integrante dessa formação (FAITANIN, 2014).

Na pesquisa de Gatti (2010) sobre formação de professores no Brasil, retrata que nessa década,

A partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”). Esse modelo veio se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio. (GATTI, 2017, p. 1356).

Segundo nos aponta Azevedo (2014), o caminho percorrido por essa formação que era a compreensão em torno da docência como reprodução de conhecimento em 1960, seguindo para um professor técnico em 1970 e em 1980 caminhando em torno de uma preocupação com a mudança social para a formação de alunos críticos rompendo com modelo tecnicista, na qual o conhecimento deveria ser construído relacionando teoria e prática.

Nesse percurso, a formação do professor passa a ser revista, na qual há necessidade da reflexão sobre teoria e prática que permeia essa formação e seu fazer pedagógico, a prática mais efetiva, o contato com a realidade das escolas, posto que somente o contato com o aspecto teórico torna-se insuficiente para sua formação.

Sobre o processo reflexivo na formação do professor Nóvoa (1992) relata que:

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 16).

Para Oliveira (2012) a década de 90 trouxe consigo um conjunto de políticas que contemplam reformas estruturais e educacionais no Brasil, baseado nos princípios de educação para todos realizada em Jomtien (UNESCO, 1990), Salamanca (UNESCO, 1994) e LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), nessa perspectiva essas ações passam a requerer da sociedade e educação, direitos iguais, com objetivo de incluir a todos.

Com isso, emerge o paradigma de inclusão que busca romper com modelos excludentes e homogeneizadores de ensino em que muitos são privados da escolarização.

Assim, a educação inclusiva visa a heterogeneidade em sala de aula, respeitando os níveis de aprendizagem dos alunos, diversidade e o acesso de todos a educação básica.

Nessa dinâmica os cursos de formação de professor passam a ser repensados. Diante dessas medidas, que contemplam a importância na formação do professor Faitanin (p. 20, 2014) enfatiza que:

O reconhecimento da diferença e o compromisso dos professores no atendimento à diversidade dos alunos em sua prática docente apontam para a importância e necessidade de uma formação que os sensibilize para atuação em salas de aula inclusivas, permitindo-lhes viver experiências e elaborar conhecimentos acerca de alunos com deficiência.

Quanto à formação de professores para lidar com os alunos público alvo da educação especial, o mesmo precisa de formação para desenvolver estratégias e articulá-las com o professor da sala de ensino comum para que assim se favoreça a aprendizagem dos alunos.

No bojo dessas discussões, quanto à formação de professores, a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), apresenta subsídios para que esta formação direcione a prática do ensino e estágio supervisionado, para a atuação na educação básica,¹⁵.

O Parecer nº 9 de 2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE)¹⁶ (BRASIL, 2001), trata a respeito do processo de elaboração de propostas que “consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura” (BRASIL, p. 6, 2001).

Por conseguinte, a Resolução nº 2 de 2001 do Conselho Nacional de Educação¹⁷ sobre a formação de professores da educação básica e educação inclusiva (BRASIL, 2001), retrata que a política de inclusão de alunos com “necessidades educacionais especiais” com acesso e permanência no ensino regular não consiste somente na sua matrícula junto aos demais alunos

¹⁵ A LDB 9394/96 em seu Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim [...] Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; [...].

¹⁶ Esse Parecer institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

¹⁷ Em seu Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

e sim o desvelamento de novas visões e paradigmas relacionados a estes alunos, bem como o respeito à individualidade e potencial dos mesmos.

A referida Resolução nos incisos I e II do Art. 8º quanto à organização dos sistemas de ensino para atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial, indica que precisam prover nas classes comuns:

- I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
- II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

Também nos incisos IV e V diz que deve ser provido serviços de apoio nas classes comuns e salas de recursos:

- IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:
 - a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
 - b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
 - c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
 - d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.
- V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

E quanto a esses professores, os incisos § 1º e 2º, do Art. 18, são considerados professores capacitados os que atuam em classe comuns, com alunos com necessidades educacionais especiais e que comprovem em sua formação conteúdos ou disciplinas sobre educação especial. Quanto aos professores especializados em educação especial, são aqueles com graduação específica na área da educação especial ou complementação em cursos de pós-graduação na área específica para atuarem na Educação Básica.

Neste sentido segundo Kassar (2011, 2014), o contraponto sobre os professores capacitados e ou especializados para atuar junto a estes alunos traz inquietações e passa instigar como se desenvolverá essa formação. Com essa demanda os cursos de formação tem o desafio de articular essa formação teórica com a prática educativa com vistas a atender as especificidades dos alunos. No mesmo sentido, para Saviani (2009) a questão de formação de professor não é bem definida e acrescenta que não se avançou quanto aos documentos legais para a mesma, por conseguinte

[...] institui um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário, essa continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes as virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje (SAVIANI, 2009, p. 153).

Com as ações do MEC para formar uma política sólida no sistema educacional que representasse “Educação Inclusiva” desde o ano de 2003, o governo federal tem como meta formar sistemas educacionais inclusivos e apresentou alguns programas para formação de professores inicial ou em serviço¹⁸ como, Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, Formação para Atuação nas Salas de Recursos, Programa de Implantação de Salas Recursos Multifuncionais, Programa Interiorizando Braille, Programa Interiorizando Libras, Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial - Modalidade à Distância, Projeto de Informática na Educação Especial (PROINESP) e Projeto Educar na Diversidade (KASSAR, 2014).

Conforme sinalizado por Kassar (2014), são inúmeras as ações do MEC para essa formação, porém, o cerne do exercício da sua função junto aos alunos público alvo da educação especial não representa a especificidade dessa formação, na qual há lacunas quanto à formação para atuar nas demais áreas que envolvem os alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e também aos alunos com altas habilidades ou superdotação. Desta forma, essa formação não clarifica quais os conhecimentos necessários para esse profissional, tanto capacitado como especialista. Assim, para a autora ainda não se construiu a identidade do professor para atuar junto a estes alunos.

A PNEEPEI de 2008 apresenta como um dos seus objetivos a garantia do AEE, assim como formação de professores para atuar neste atendimento e para os demais profissionais da educação para a inclusão escolar (BRASIL, 2008). Assim, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p. 13).

Essa política retoma a formação do professor e dos demais profissionais da escola para a busca de um sistema educacional inclusivo. Nessa perspectiva Bueno (1999) nos aponta que, para se pensar em uma política efetiva de educação inclusiva, precisa-se de professores preparados para o trabalho docente e prática pedagógica que colaborem para a diminuição da exclusão escolar e busquem o desenvolvimento do aluno.

¹⁸ Essa formação refere-se aos professores que estão no *lôcus* de atuação.

Na sequência dos dispositivos legais, o Decreto nº 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011), que trata sobre o AEE, em seu Art. 5º destaca o apoio técnico e financeiro dos entes federados e entidades filantrópicas sem fins lucrativos, para tanto, elenca como ações formação continuada de professores, formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva

Desta forma, o processo de inclusão escolar perpassa não somente pela formação de professores, como também por um conjunto de ações que envolvem efetivação das políticas públicas, condições de trabalho por meio do PPP, recursos didáticos e pedagógicos, formação de gestores, envolvimento dos pais, comunidade e organizações para didáticas, entre outros, para a construção de um sistema educacional inclusivo.

As Diretrizes do AEE (BRASIL, 2009) no Art. 12º no que se refere a essa formação explicita que “[...] o professor precisa de formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial e segundo o Art. 13º atribuições perpassam por:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
 - II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
 - III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
 - IV – 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;
 - V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
 - VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
 - VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
 - VIII – 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.
- Art. 14. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Em 2015, na busca de rever a formação docente, acrescenta-se a mesma mais um dispositivo legal, a Resolução nº 2 do CNE/CEP de 2015¹⁹ (BRASIL, 2015) que determina a formação inicial e continuada dos professores. Essa Resolução traz uma proposta consistente,

¹⁹ CNE/CEP nº de 2015 Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Em seu Art. 1º retrata que essa formação compreende processo dinâmico e singular, em que há necessidade da colaboração entre as esferas municipais, estaduais e instituições de ensino primando pela qualidade da educação.

para os cursos de formação inicial e continuada²⁰, na qual a docência envolve conhecimentos interdisciplinares, pedagógicos, bem como valores e insere novamente a relação entre teoria e prática. Por conseguinte, também engloba a formação inicial e continuada na modalidade de Educação Especial.

Da mesma forma, quanto aos princípios da formação para atuação na educação básica tanto de estudantes quanto de formadores, reafirma o compromisso com dimensão social e que colabore no alicerce de valores para uma sociedade democrática, ética e inclusiva, opondo-se a qualquer tipo de discriminação (BRASIL, 2015).

O desafio na formação continuada dos professores para educação inclusiva é pertinente, na qual esta implica em um processo contínuo, mudança de atitude e reflexão sobre a prática docente junto a seus alunos. Deste modo, focando a importância da formação docente Nóvoa (1997), retrata que a “mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação de práticas pedagógicas na sala de aula [...]. Por isso falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos da escola” (p. 28).

Para Imbernón (2010) a formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo sua identidade docente, sendo sujeitos da própria formação, de forma cooperativa, ultrapassando a visão simplista e instrumental, rompendo com a forma linear de pensar a educação e a formação, sem integrar novas formas de ensinar, aprender, de organização cultural e de dar voz aos que são excluídos ou não.

No processo de formação docente para atuar na educação especial na perspectiva inclusiva, há a necessidade deste processo estar vinculado com um projeto próprio para essa formação, salientando a abrangência e peculiaridades que envolvem a mesma, bem como a reflexão sobre prática educativa, sensibilização dos professores quanto ao atendimento das especificidades de aprendizagens dos alunos, constante aperfeiçoamento e abertura à diversidade existente em sala de aula.

Nesse viés, a formação de professores para atuar no AEE junto aos alunos público alvo da Educação Especial em Sala de Recursos Multifuncionais, precisa ser ressignificado e isto torna-se um desafio, pois seu processo de formação tanto inicial quanto continuada compreende como observou-se no contexto legal e segundo os autores (BUENO, 1999; KASSAR, 2014; SAVIANI, 2009) uma formação indefinida, com lacunas no que se refere

²⁰ Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura.

aos conhecimentos específicos, práticas pedagógicas e trabalho voltado para a diversidade na sala de aula.

1.8 Trajetória da Educação Especial na Rede de Ensino Manaus

De acordo com os estudos de Matos, Almeida e Santos (2015) há poucos levantamentos realizados sobre a historicidade da educação local dos alunos com deficiência. Os primeiros estudos datam do ano de 1991 quando a SEMED atendia 246 alunos da Educação Especial, e em 1992 este número foi ampliado para 234.

Assim, segundo esses autores, com a Lei Municipal nº 377 de 18 de dezembro de 1996 (MANAUS, 1996), a SEMED realizou a criação do Conselho Municipal de Educação (CME) e em 1996 incentivou a definição de políticas educacionais no município. Nos anos seguintes houve crescimento no atendimento à Educação Especial e em 2001 passou a atender 501 alunos matriculados com algum tipo de deficiência.

Em 1998, a Gerência de Educação Especial criou o Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE), André Vidal de Araújo, sendo este complexo responsável pelo acompanhamento dos alunos com deficiência matriculados na rede de ensino (SEMED, 2016).

Em 2010, a SEMED implementou a Resolução nº 06/CME – Conselho Municipal de Educação (MANAUS, 2010), aprovada em 30 de setembro de 2010, no qual o Art. 22, “assegura que a educação especial, modalidade da educação escolar, será oferecida preferencialmente, em classes comuns da Rede Regular de Ensino, para alunos com deficiência limitadora” e enfatiza no parágrafo 1º que “na impossibilidade de integração” do aluno nas Classes Comuns de Ensino Regular, o seu atendimento será feito em classes especiais, escolas ou serviços especializados.

No ano de 2006, as Escolas Especiais da SEMED foram fechadas e os alunos alvos da Educação Especial foram matriculados no ensino comum regular e no contraturno eles frequentariam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que trouxe discussões em meio à formação de professores que não se sentiam capacitados para o atendimento a estes discentes. Esse problema é decorrente da falta de organização do sistema educacional para receber esses alunos, havendo lacunas na preparação de professores, estrutura física e propostas pedagógicas adequadas para os mesmos (MATOS; ALMEIDA; SANTOS, 2015).

Com a crescente matrícula de alunos da educação especial, a rede de ensino público de Manaus tem promovido ações para a expansão do atendimento a estes alunos. Com a Lei Municipal nº 377, a SEMED possibilitou a criação do Conselho Municipal de Educação

(CME) em 18 de dezembro de 1996, com o objetivo “de 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” (SEMED, 2016).

Em 2007, foi inaugurado o Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE) - Centro Especializado ao atendimento do público alvo da Educação Especial, tendo como objetivo o atendimento a estes alunos.

As ações realizadas pelo CMEE são: Avaliações diagnósticas no enfoque psicopedagógico aos alunos que apresentam deficiências ou distúrbios; Orientações familiares e devolução dos resultados das avaliações diagnósticas às famílias dos alunos avaliados; Intervenções com a equipe Multiprofissional: fisioterapia, fonoaudiologia, apoio psicológico e psicopedagógico.

Os programas desenvolvidos no CMEE²¹ são: Estimulação Essencial e Aprendizagem, PEMULTI (Programa Educacional Especializado Multiprofissional), PAARC (Programa de Atividades Adaptadas par a Reeducação Comportamental); PAEP (Programa de Atividades Motoras e aquáticas para Pessoas com Deficiência); PIC (Programa Implante Coclear); PROALE (Programa de Atendimento a Leitura e a Escrita), L2 (Língua Portuguesa e Libras), Estimulação Precoce e Reeducação Visual, AEE altas Habilidades/Superdotação e AEE Sala de recurso (6º ao 9º ano).

A Resolução nº 4 de 2009, em que constam as Diretrizes para o AEE na educação básica, em seu Art. 5º relata que o AEE pode ser realizado em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou em instituições comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos, com isso, observa-se que para a rede de ensino público do município de Manaus, o CMEE configura-se como um Centro Educacional Especializado, no entanto para o seu funcionamento é fundamental que este ofereça condições para esse atendimento.

Está inserida no mesmo *lôcus* do Complexo Municipal de Educação, a Escola Especial André Araújo, que está em desacordo com os referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, pois segundo a PNEEPEI de 2008, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas, na medida em que essas escolas se constituem em espaços de segregação e privam o direito de todos os alunos aprenderem juntos sem nenhum tipo de discriminação.

²¹ Estas informações foram disponibilizadas pelo setor de serviço social do CMEE via e-mail.

Neste sentido, há a necessidade de se prover ações que possibilitem a inclusão efetiva dos alunos que são atendidos na escola especial, para que assim, sejam incluídos nas escolas regulares com apoio necessário para seu desenvolvimento. Essas ações perpassam por adaptações estruturais nas escolas e sensibilização junto a comunidade escolar, assim como na elaboração do documento norteador da escola que é o Projeto Político Pedagógico, com articulação entre gestão, comunidades escolares, instituições públicas para provimento de pesquisas, setores da saúde, ações para formação de professores, articulação entre os professores do ensino regular e AEE, organização e operacionalização do AEE na escola.

CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Problema de pesquisa

Em decorrência dos movimentos pela educação inclusiva no Brasil, foi construído o documento que norteia as ações de inclusão no sistema educacional, intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o qual apresenta como um dos seus objetivos o acesso à classe comum de ensino regular e Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos público alvo da educação especial, assim como formação de professores para o atuar neste atendimento e para demais profissionais da educação para a inclusão escolar (BRASIL, 2008).

Dessa forma, na busca de romper com modelos de segregação no qual esses alunos foram submetidos, e pela crescente matrícula dos alunos público alvo da educação especial no sistema educacional e nas SRM, elencamos como problema o seguinte questionamento:

Como a rede de ensino público municipal de Manaus tem se organizado quanto à política educacional, funcionamento das matrículas nas etapas e modalidades de ensino e ações para formação continuada dos professores que atuam no AEE em SRM para o processo de inclusão escolar dos alunos público alvo da Educação Especial?

Assim foram levantadas algumas questões norteadoras, tais como: Quais as ações que a SEMED tem realizado na perspectiva de inclusão no município de Manaus? Como as escolas tem organizado no PPP a proposta de formação continuada para os docentes que atuam no AEE em SRM? Qual a percepção dos professores sobre a proposta de formação continuada para o atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial?

Considerando essas questões elencaram-se os seguintes objetivos:

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo geral

Analisar a estrutura educacional da SEMED no que se refere a formação de professores para o atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial em relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

2.2.2 Objetivos específicos

1. Identificar a política educacional e pedagógica da SEMED quanto ao atendimento dos alunos alvo da Educação Especial.

2. Conhecer a estrutura de funcionamento da SEMED para o acesso e permanência dos alunos da Educação Especial.
3. Identificar a organização das Salas de Recursos Multifuncionais para o atendimento dos alunos da Educação Especial.
4. Conhecer *in loco* o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, bem como os profissionais que nela atuam.

2.3 Método

Para atender aos objetivos da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa e descritiva, por apresentar ênfase no processo e não somente nos resultados, considerando que o contexto não seja investigado de forma trivial, ou seja, objetiva-se compreendê-lo e aprofundá-lo a partir da perspectiva dos participantes, suas experiências, seus pontos de vista, suas opiniões e seus significados acerca da subjetividade a fim de que os dados descritivos sejam analisados detalhadamente para a compreensão do objeto de estudo, sua relação com ambiente natural e o contexto (BOGDAM; BLIKEN, 1994; HERNANDEZ SAMPIERE; COLADO; LUCIO, 2013).

Neste caso, o contexto envolve como a rede de ensino público de Manaus tem se organizado quanto ao processo de inclusão escolar dos alunos público alvo da Educação Especial e formação de professores para atuar junto a estes alunos.

Pelas suas características, a pesquisa pode também ser considerada como exploratória e documental. Embora tenha esse enfoque, nada impede que se façam considerações sobre a organização e ações da rede de ensino quanto à formação continuada de professores sobre o contexto investigado e seu impacto na inclusão escolar de alunos com deficiência na rede de ensino público de Manaus.

Assim, a pesquisa exploratória corrobora com a pesquisa descritiva e prepara o caminho para o desenvolvimento dela, busca sua compreensão e possibilita realizar uma pesquisa em profundidade (HERNANDEZ SAMPIERE; COLADO; LUCIO, 2013), com isso, busca a compreensão a partir da perspectiva dos participantes sobre as ações para a formação de professores da rede de ensino público de Manaus com relação ao atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial.

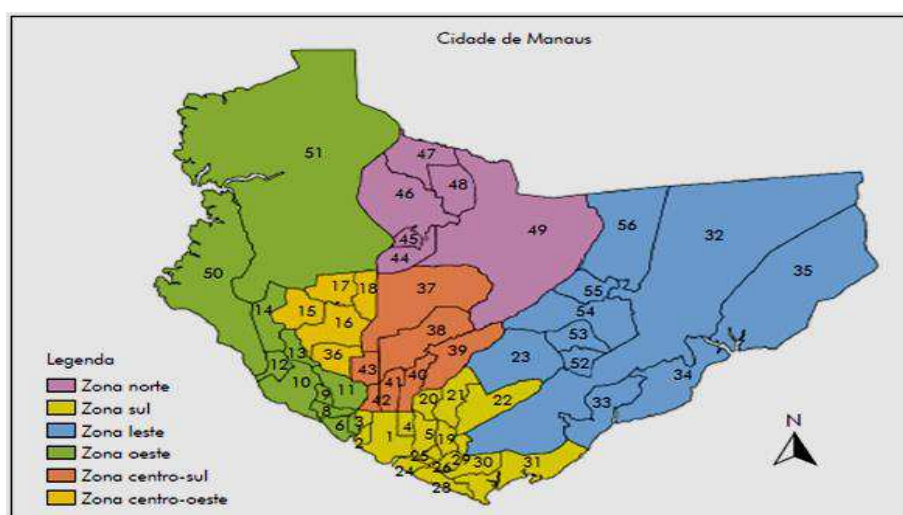
Para o delineamento da pesquisa nos utilizamos também da pesquisa documental, por constituir-se de uma técnica importante, complementando as informações e proporcionando a consulta de documentos legais ou internos com dados e informações importantes para análise

do problema investigado, (LUDKE; ANDRÉ, 1996; SÁ SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009; GIL 2010).

2.4 Locus de realização da pesquisa: Contextualizando o Município de Manaus e a Rede Pública de Ensino

O município de Manaus é capital do estado do Amazonas, está localizado na região norte do país e possui, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2016, população estimada de 2.094391 habitantes. O mapa ilustrado na Figura 1 apresenta as zonas da cidade com a composição dos bairros no ano de 2013.

Figura 1 - Identificação das zonas e bairros da cidade de Manaus



Fonte: <http://bit.ly/2y5j4Wa>.

A cidade de Manaus possuía em 2013, 53 bairros distribuídos em seis zonas, essas zonas são identificadas por cor e número, onde os bairros estão identificados no Quadro 1.

Quadro 1 - Bairros de Manaus em 2013

1: Centro	12: Santo Agostinho	25: Santa Luzia	37: Flores	48: Monte das Oliveiras
2: Nossa Senhora aparecida	13: Nova Esperança	26: Morro da Liberdade	38: Parque 10 de Novembro	49: Cidade Nova
3: Presidente Vargas	14: Lírio do Vale	27: Betânia	39: Aleixo	50: Ponta Negra
4: Praça 14 de Janeiro	15: Planalto	28: Colônia Oliveira Machado	40: Adrianópolis	51: Tarumã
5: Cachoeirinha	16: Alvorada	29: São Lázaro	41: Nossa Senhora Das Graças	52: Armando Mendes
6: São Raimundo	17: Redenção	30: Crespo	42: São Geraldo	53: Zumbi dos Palmares
7: Glória	18: Bairro da Paz	31: Vila Buriti	43: Chapada	54: São José Operário
8: Santo Antônio	19: Raiz;	32: Distrito Industrial	44: Colônia Santo Antônio	55: Tancredo Neves
9: Vila da Prata	20: São Francisco	33: Mauzinho;	45: Novo Israel	57: Jorge Teixeira
10: Compensa	21: Petrópolis	34: Colônia Antônio Aleixo	46: Colônia Terra Nova	
11: São Jorge	22: Japiim	35: Puraquequara	47: Santa Etelvina	
	23: Coroadó	36: Dom Pedro I		
	24: Educandos			

Fonte: <http://bit.ly/2y5j4Wa>, adaptado pela autora.

No entanto, a Lei nº 1.401, de 14 de janeiro de 2010, que dispõe sobre a criação e a divisão dos bairros de Manaus estabeleceu novos limites. Essa Lei determinou a divisão do bairro Cidade Nova em quatro partes e os bairros São José Operário, Tarumã e Distrito Industrial em duas partes. No total, foram criados sete novos bairros. A partir desta redefinição, Manaus passou a contar com 63 bairros, a saber:

- 1) Nova Cidade: oriundo da divisão do bairro Cidade Nova.
- 2) Cidade de Deus: oriundo da divisão do bairro Cidade Nova.
- 3) Novo Aleixo: oriundo da divisão do bairro Cidade Nova.
- 4) Gilberto Mestrinho: oriundo da divisão do bairro São José Operário.
- 5) Lago Azul: resultado da red denominação e redefinição da área de expansão referente às Unidades de Estruturação Urbana – UES Santa Etelvina e UES da Bolívia.
- 6) Tarumã-Açu: oriundo da divisão do bairro Tarumã.
- 7) Distrito Industrial II: oriundo da divisão do bairro Distrito Industrial.

2.4.1 Rede pública de ensino municipal

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED é responsável por gerenciar a área educacional do município, nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental, executando todas as etapas da Política Municipal de Educação. Planeja, coordena, controla e executa atividades que garantem os recursos, métodos e profissionais necessários para a prestação de serviços educacionais de qualidade aos cidadãos. (SEMED, 2016).

A rede educacional da SEMED é composta por 491 escolas, distribuídas em sete zonas distritais dentre elas, Zona Sul, Zona Centro Sul, Zona Norte, Zona Oeste, Zona Leste I, Zona Leste II e Zona Rural. Em cada zona distrital há um gerente que coordena as escolas e é responsável por articular as informações referentes à gestão nas escolas e formações dos professores com a SEMED. Ressalta-se que a SEMED não realiza sua divisão distrital segundo as Zonas da cidade de Manaus anteriormente descritas.

A SEMED, neste ano de 2017, possui o total de 240.152 alunos matriculados na rede de ensino. A partir desse contexto, e pela brevidade de tempo, a pesquisa realizou-se em 13 (treze) escolas da SEMED que disponibilizam o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, localizadas na Zona Oeste de Manaus, sendo a segunda zona mais extensa entre as regiões da cidade, de acordo com o Censo Brasileiro de 2010, realizado pelo IBGE.

Essa Zona Distrital foi selecionada por concentrar o maior número de unidades educacionais da rede, com oitenta e duas (82) escolas, e por conter o maior número de Salas

de Recursos Multifuncionais implantadas nesta Zona Distrital, com total de treze (13) Salas de Recursos Multifuncionais.

2.5 Participantes

Os participantes da pesquisa foram 13 (treze) gestores, assim como 11 (onze) professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais das escolas que foram selecionadas e 01 (um) coordenador da Gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Quanto aos professores, a princípio seriam 13 (treze), no entanto, em uma das escolas não havia professor na SRM e com isso, não estava funcionando e, em outra escola, a Sala de Recurso foi transformada em classe especial, neste sentido o número de professores constitui-se de 11 (onze).

2.6 Instrumentos

O instrumento utilizado na pesquisa para a coleta de dados foram 03 (três) questionários semiestruturados produzidos no *Software Sphinx Lexica*²². Segundo Triviños (2013) o pesquisador qualitativo que valoriza a participação do sujeito como um dos elementos do processo da sua produção científica, respalda-se em técnicas e métodos que compõem especificidades e singularidades que reforçam sua implicação e a dos sujeitos da pesquisa, neste sentido, dentre os mesmos o questionário aberto é um dos instrumentos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa.

Os questionários foram diferenciados e direcionados à Gerência de Educação Especial da SEMED contendo eixos como formação, ações para o acompanhamento dos alunos público alvo da Educação Especial, formação de professores e qual o critério utilizado para o professor atuar na SRM. Outro questionário foi direcionado aos gestores envolvendo questões como: formação, conhecimento a respeito da institucionalização do AEE no PPP da escola, assim como percepção sobre educação especial e educação inclusiva, funcionamento da SRM e as ações de formação continuada para os professores que atuam na SRM que constam no PPP da escola. O último questionário, contemplou os professores que atuam em Sala de Recursos Multifuncionais e envolveu questões sobre formação inicial e continuada, abordagem teórica sobre aprendizagem, planejamento, articulação do AEE, percepção a

²² O software para análise de dados Sphinx Léxica contempla recursos avançados que permitem investigar em profundidade entrevistas, discursos, livros, mensagens, etc., por meio de funções potentes de divisão do texto, de navegação por hipertexto, de indexação automática e de trechos repetidos. Os dados podem ser coletados por meio de pesquisas realizadas com o software ou então importando-se bases de dados já existentes. Disponível em: <http://bit.ly/2hcNQm2>. Acesso em: 18 de set. 2017.

respeito da Educação Especial e Inclusiva, formação de continuada, estrutura da SRM quanto a condições de funcionamento, materiais e equipamentos.

2.7 Procedimentos de Coleta de Dados

Para realizarmos a análise sobre a formação de professores para o AEE, foram consultados documentos de âmbito federal como, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008 e no âmbito municipal a Resolução nº 038 que trata sobre o regimento geral das escolas da rede pública do município de Manaus, bem como a Resolução nº 011 CME/2016 (MANAUS, 2016), onde estão relacionadas às orientações para a Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus e quadro de matrículas da SEMED, referente aos alunos público alvo da educação Especial matriculados em classe comum.

Para reunirmos os documentos oficiais municipais da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Gerência de Educação Especial, bem como os documentos das escolas selecionadas da Zona Oeste como o PPP, foi realizado um levantamento de campo. Com isso, foi entregue uma carta para autorização da pesquisa no setor de protocolo da SEMED. Essa carta também solicitou informações a respeito do funcionamento da rede quanto à matrícula dos alunos público alvo da Educação Especial, quantitativo de escolas por Zona Distrital, professores, quantitativo de SRM e ações da Gerência de Educação Especial quanto à formação de professores.

Após a autorização, foi realizado o levantamento de campo na SEMED, esse levantamento ocorreu no segundo semestre de 2016 e primeiro semestre de 2017, sendo que neste último semestre foi aplicado o questionário à coordenadora da Gerência de Educação Especial.

O segundo momento compreendeu a visita às escolas selecionadas e elaborou-se um quadro de visitas à estas escolas (APÊNDICE D). No levantamento de campo foi apresentada a Carta de Autorização para realização da pesquisa emitida pela SEMED, bem como a proposta da pesquisa para o gestor da escola, posteriormente agendou-se uma reunião com os professores para explanação dos objetivos, relevância da pesquisa e esclarecimentos a respeito do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) na qual aplicou-se o questionário direcionado aos participantes da pesquisa: gestores e professores que atuavam na SRM. Tanto as escolas como os participantes da pesquisa foram identificados por letras e números. O encaminhamento metodológico no qual se pautou a pesquisa está representado no Quadro 2.

Quadro 2 - Percurso metodológico da construção da pesquisa

OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS/FONTES	ANÁLISE
1. Identificar a política educacional e pedagógica da SEMED quanto a formação continuada de professores e atendimento dos alunos da Educação Especial;	- Análise da PNEPEI de 2008 (BRASIL, 2008); - Resolução nº 038 que trata sobre o Regimento Geral das Escolas de Manaus (MANAUS, 2015); - Análise Resolução nº 011 (MANAUS, 2016); - Análise Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas pesquisadas; - Consulta a artigos (SciELO, Google Acadêmico, Portal de periódicos da UFSCAR, UNESP, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e livros na área de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva);	- Análise qualitativa descritiva.
2. Conhecer a estrutura de funcionamento da SEMED para o acesso e permanência dos alunos da Educação Especial;	- Levantamento de Campo, pesquisa exploratória com consulta a documentos internos da SEMED (planilha dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolares regulares, quadro de matrículas e quadro de SRM que compõe a rede de ensino); - Consulta a artigos (SciELO, Google Acadêmico, Portal de periódicos da UFSCAR e UNESP, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e livros na área de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva);	- Análise quantitativa (Software Sphinx) - Análise qualitativa baseada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) com auxílio do Software Sphinx.
3. Identificar a organização das Salas de Recursos Multifuncionais para o atendimento dos alunos da Educação Especial.	- Levantamento de Campo, pesquisa exploratória, análise do PPP das escolas pesquisadas. - Registro fotográfico dos materiais e equipamentos das SRM - Consulta a artigos (SciELO, Google Acadêmico, Portal de periódicos da UFSCAR e UNESP, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e livros na área de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva)	- Análise quantitativa (Software Sphinx) - Análise qualitativa baseada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) com auxílio do Software Sphinx
4. Conhecer <i>in loco</i> o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, bem como os profissionais que nela atuam.	- Levantamento de campo, pesquisa exploratória; - Aplicação de questionários aos gestores das escolas, coordenador da Gerência de Educação Especial e professores das referidas escolas que atuam em SRM,	- Análise quantitativa (Software Sphinx) - Análise qualitativa baseada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) com auxílio do Software Sphinx

Fonte: A autora

2.8 Aspectos Éticos

Pelo fato da pesquisa envolver diretamente seres humanos, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa por meio da Plataforma Brasil e encontra-se aprovado pelo Parecer nº 1.982.537 e contempla a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012, que assegura o direito dos colaboradores da pesquisa, apresentando os princípios éticos tais como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A). O TCLE foi disponibilizado em linguagem acessível a todos para preenchimento em duas vias, foi também explicitado ao participante que sua colaboração na pesquisa era voluntária e o mesmo poderia solicitar seu desligamento da mesma em qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo.

A todos os participantes foi assegurado de forma confiável e sigilosa as informações prestadas, além do respeito aos direitos dos indivíduos participantes da pesquisa segundo os princípios éticos como: objetivos do estudo, benefícios, riscos, privacidade, autonomia e veracidade (BRASIL, 2012).

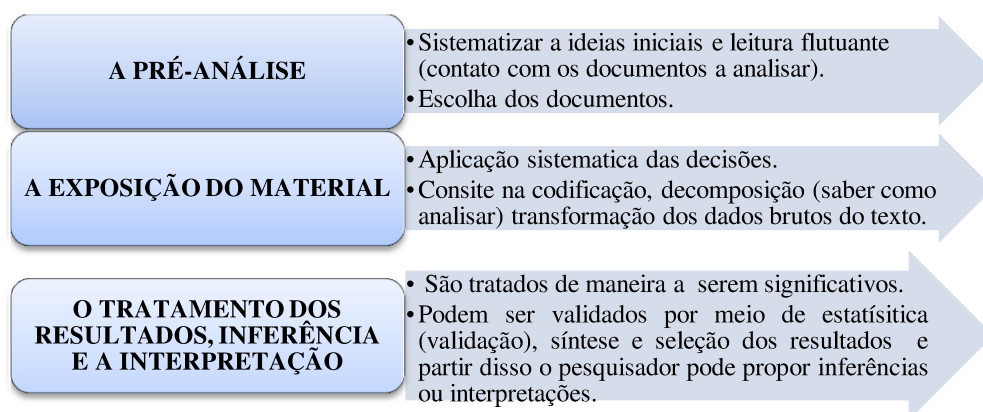
2.9. Análise dos dados

A análise dos dados quantitativos foi realizada no *Software Sphinx Lexica*, os quais foram representados em forma de tabelas e gráficos. Os dados qualitativos foram analisados no referido Software no qual realizamos a técnica de Análise de Conteúdo (AC), que segundo Bardin (2011, p. 37,) “é um conjunto de análises das comunicações” e busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação por meio de falas ou de textos (BARDIN, 2011). Neste sentido, a referida técnica compõe-se de procedimentos sistemáticos que possibilitam o levantamento de indicadores que podem ou não ser quantitativos e que permitem a realização de inferência de conhecimentos.

Para Triviños (2013) apesar da AC também ser focada na pesquisa quantitativa “talvez pela influência positivista [...]”, ressalta a importância de sua utilização no campo da pesquisa qualitativa. Na AC o pesquisador caminha através da seleção, criação de unidades e categorias dos dados brutos e com enfoque sistêmico, tende a focalizar a frequência, no entanto a mesma pode mostrar o que está ausente no texto (BAUER; GASKELL, 2002).

De acordo com Bardin (2011) há diferentes fases da análise de conteúdo e que compreendem três direcionamentos (Figura 2):

Figura 2 - Fases da Análise de Conteúdo.



Fonte: Bardin (2011), adaptado pela autora.

Desta forma, elegemos a organização dos dados em frequência e categorias que foram definidas após a leitura e compreensão das informações que foram obtidas nos questionários e

discutidas com referencial teórico, assim como na análise dos documentos de âmbito federal e municipal citados na pesquisa.

Portanto, a análise de cada categoria foi construída a partir dos dados significativos sinalizados pelos participantes nos questionários e ganha sentido a partir do problema investigado. À vista disso, no próximo capítulo destacamos as informações obtidas e a discussão dos dados a partir da literatura consultada.

CAPÍTULOS 3 – ESTRUTURA EDUCACIONAL DA SEMED PARA O ATENDIMENTO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Esse capítulo foi traçado a partir dos objetivos da pesquisa, desta forma ele está composto pela análise da política educacional e pedagógica com base nos dispositivos legais de âmbito municipal e federal, como a Resolução nº 038 que trata do Regimento geral das unidades de ensino da rede pública municipal de Manaus aprovada em 2015, no entanto, foi promulgada em 2016 (MANAUS, 2015), Resolução nº 011/2016 (MANAUS, 2016) do Conselho Municipal de Educação de Manaus (CME), Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais pesquisadas e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008).

Neste sentido, buscou-se identificar as ações desenvolvidas pela SEMED quanto ao atendimento dos alunos da Educação Especial, quanto à formação de professores que atuam no AEE através das SRMs e atividades estas realizadas pela Gerência de Educação Especial. Quanto às SRM, procurou-se conhecer a sua organização e funcionamento, bem como aos profissionais que nela atuam (coordenador da Gerência de Educação Especial, gestores e professores).

3.1 Política educacional e pedagógica da SEMED quanto ao atendimento educacional especializado

Neste item iremos analisar de forma breve a Resolução nº 038/2015 (MANAUS, 2015) que trata do Regimento geral das unidades de ensino da rede pública municipal de Manaus no que se refere à organização das escolas quanto ao atendimento dos alunos da Educação Especial, bem como a Resolução nº 011/2016 (MANAUS, 2016) quanto à definição de Educação Especial, o público alvo da Educação Especial, a matrícula desse alunado e o atendimento educacional especializado através das SRMs e a formação de professores. Também discutiremos o Projeto Político Pedagógico das escolas e sua interface com a Educação Especial.

A Resolução nº 038/2015 trata do Regimento Geral das unidades de ensino da rede pública municipal de Manaus, sendo promulgada em 18 de março de 2016. Constitui-se 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, contudo iremos nos deter na Subseção II da Educação Especial, que encontra-se no Capítulo I.

Quadro 3 - Síntese da Resolução n. 038/2015 - CME/Manaus

Conceito	O que diz a Resolução n° 038/2016
Educação Especial	Concebe a Educação Especial como princípio da Educação Inclusiva, adotando a mesma definição tanto para definição de Educação Especial quanto ao público atendido por essa modalidade de ensino, segundo explicitado em seus Art. 47 e 48. Esta resolução, também comunga dos mesmos espaços para o AEE segundo a PNEEPEI de 2008, porém acrescenta que este atendimento também poderá ser realizado em Salas de Recursos e com suporte do CMEE.
SRM/SR	Esta resolução também assegura no Art. 50 que os espaços para este atendimento sejam adequados e organizados de forma atender as necessidades educacionais dos alunos, como forma de prover o acesso e participação no ensino regular, bem como o detalhamento no regimento interno das escolas sobre o atendimento ofertado a estes alunos.
Matrícula	No seu Art. 51 enfatiza o acesso a matrícula dos alunos e orienta quanto ao número de alunos da Educação Especial a serem matriculados nas salas de ensino regular no sentido de prover condições e respeito a suas singularidades e especificidades no processo de ensino e aprendizagem e sinaliza que o laudo médico não é obrigatório para no ato da matrícula, contudo sinaliza que o mesmo pode ser apresentado posteriormente para complementar o plano do AEE.
Encaminhamentos e avaliação dos alunos	O seu Art. 56 trata sobre os encaminhamentos que se fazem necessários para identificação dos alunos público alvo da Educação Especial, deverão ser realizados pelas escolas, com orientação dos profissionais do setor competente da SEMED, os quais efetivarão a avaliação deste aluno no processo de ensino e aprendizagem.
Escola Especial	No Art. 54 versa sobre o funcionamento da escola especial André Vidal de Araújo que é mantida pela SEMED e segundo a referida secretaria é considerada inclusiva por basear-se na reconstrução e reconhecimento das diferenças e práticas pedagógicas pautadas em novas estratégias educacionais, oferecendo oficinas pedagógicas centradas na formação do aluno (atuação no mundo produtivo e capacitação no desenvolvimento de atividades econômicas e laborais cotidianas).
Avaliação da aprendizagem nas escolas	Quanto a avaliação destes alunos no seu Art. 56 deve ser realizada pelos professores e pela escola, como parte integrante da Proposta Pedagógica e da implementação do currículo, é redimensionar a ação pedagógica, tendo caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica para que os alunos consigam expressar adequadamente sua aprendizagem.
Formação do professor	O Art. 57 pauta-se na formação do profissional para atuar em SRM, SR no AEE, o qual precisa ter formação adequada e a rede municipal de ensino deve garantir a formação continuada para professores que atuam no AEE, bem como para todos que formam a equipe escolar.

Fonte: Resolução n° 038-CME/2015, adaptado pela autora

Verifica-se que a Resolução n° 038 traz consigo medidas para a organização da Educação Especial nas escolas da rede, assim pauta-se na construção de sistemas educacionais inclusivos, considerando a Educação Especial como apoio e disponibilização de recursos para a promoção da aprendizagem do aluno, todavia ainda realiza este atendimento nas Salas de Recursos, o que contradiz a PNEEPEI de 2008.

Quanto ao acesso nas escolas e no AEE, não sinaliza a obrigatoriedade do Laudo Médico no ato da matrícula, contudo aponta a sua necessidade para complementar o planejamento do AEE. Todavia a ausência do Laudo Médico não pode ser considerada impedimento para efetivação da matrícula do aluno no ensino regular e AEE, segundo a Nota Técnica n° 4 do MEC/SECADI:

não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico (BRASIL, 2014, p. 3).

Quanto ao fato da rede de ensino manter a Escola Especial, percebe-se que a mesma não estabeleceu ainda uma política de educação inclusiva para efetivar a inclusão destes alunos, pois estes estudantes permanecem excluídos do ensino regular, desta forma não pode considerar a referida escola como inclusiva. Assim, percebe-se a necessidade de ações que

possibilitem a inclusão destes alunos nas instituições de ensino com apoio necessário para o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.

Esse processo de inclusão precisa de nova visão a respeito do desenvolvimento desses alunos, dentre elas a avaliação pedagógica que constituísse, segundo a Resolução em questão, uma forma contínua, processual e participativa na qual os alunos tem a oportunidade de expressar a aprendizagem. Sobre este aspecto Glat e Blanco (2007) adverte que a escola precisa rever as formas avaliativas e acrescenta “[...] pode-se dizer que a maioria dos alunos que fracassam na escola não tem, propriamente, dificuldade para aprender, mas sim, dificuldade para aprender da forma como são ensinados” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 25).

No que se relaciona à formação de professores preconiza que a atuação desse profissional precisa estar de acordo com a LDB que aponta profissionais capacitados e especializados para o exercício da função, bem como a oferta de formação continuada para os membros da equipe escolar. Contudo, não apresenta planejamento sobre essas capacitações.

Posteriormente a aprovação da Resolução nº 038 (MANAUS, 2015), o Conselho de Educação do Município de Manaus (CME), aprovou a Resolução nº 011/CME de 2 de junho de 2016 (MANAUS, 2016), na qual estão relacionadas as orientações e procedimentos para a Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.

Esta Resolução é composta por 31 artigos que estão organizados nos seguintes capítulos: Capítulo I - Da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Capítulo II - Do Público Alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Capítulo III - Da matrícula; Capítulo IV- Dos Serviços De Apoio Especializado. No capítulo IV consta a Seção I - Do Atendimento Educacional Especializado. Em decorrência de sua aprovação recente, incorporou-se na mesma os princípios tratados na Lei Brasileira de Inclusão de 2015 (BRASIL, 2015), assim como o PNE de 2014/2024, o qual apresenta como cumprimento das estratégias dispostas na Meta 4, a universalização do ensino No Quadro 4 segue uma síntese de algumas medidas relacionadas a Educação Especial e o AEE.

Quadro 4 - Resolução n. 011/2016 - CME/Manaus

Conceito	O que diz a Resolução n° 011/2016
Educação Especial	Modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o AEE para os alunos público alvo da Educação Especial. Dispõe de recursos, serviços e orienta o ensino e aprendizagem em sala comum regular (Art. 2º)
Público alvo da Educação Especial	Considera-se público alvo da Educação Especial, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: I – estudantes com Deficiência: Intelectual, Física e Sensorial (Deficiência Auditiva/Surdez, Cegueira, Baixa Visão), Surdocegueira e Múltipla; II – estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA); III – estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.
Matrícula	As Instituições de Educação, mantidas pelo Poder Público Municipal, e as de Educação Infantil, mantidas pela iniciativa privada, deverão realizar chamada pública para matrícula antecipada dos estudantes da Educação Especial (Art. 11). O laudo médico é obrigatório para efeito de registro escolar, devendo ser apresentado como documento complementar (Art. 14). Em caso de comprovada necessidade, cada turma com aluno público alvo da Educação Especial deverá contar com a atuação de um profissional de apoio escolar (Art. 15).
AEE	AEE deve integrar o Projeto Político Pedagógico da escola e envolver a família (Art. 20); Para o AEE, as instituições precisam prover condições de acesso, participação e aprendizagem nas classes comuns (Art. 22); Exige-se como formação mínima para atuar em Salas de Recursos e Salas de Recursos Multifuncionais conforme o disposto no Art. 62 da LDB, devendo ser oferecida pelo Sistema Municipal de ensino oportunidade de formação continuada para o AEE na perspectiva inclusiva, formação para gestores, educadores e demais profissionais da escola (Art. 23). O Sistema Municipal de Ensino deverá oferecer de 0 (zero) a 3 (três) anos estimulação essencial voltada para o desenvolvimento global da criança (Art. 24). As Instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino deverão atuar, quando necessário, nas Classes Hospitalares e no Atendimento em Ambiente Domiciliar dando continuidade ao de processo de aprendizagem dos estudantes. É obrigatória a ação integrada entre a escola, o Sistema de Saúde e a família do aluno com necessidades educacionais especiais (Art. 25). As dimensões do AEE devendo estar articuladas com o projeto político pedagógico: Língua Brasileira de Sinais (Libras); o Sistema Braille; a orientação e mobilidade; a tecnologia assistiva; a informática educativa; o enriquecimento e a flexibilização curricular e/ou estimulação de habilidades (Art. 26). Recomenda-se à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e às Instituições Educacionais da rede privada a constituição de parcerias com Instituições de Ensino Superior para a realização de pesquisas relativos ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes público alvo da Educação Especial (Art. 28). O financiamento do conjunto de serviços e profissionais que atendem aos estudantes da Educação Especial deve integrar os custos gerais com a manutenção e desenvolvimento do ensino (Art. 29).

Fonte: Resolução n. 011-CME/2016, adaptado pela autora

Essa Resolução corrobora com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva quanto à definição de Educação Especial, na qual é transversal e perpassa todas as etapas e modalidades de ensino.

Considerando que essa Resolução se pauta no documento da PNEEPEI de 2008, surge a necessidade das escolas se adequarem para receber esses alunos, pois para Baptista (2013, p. 47) “os desafios do sistema de ensino são inúmeros e a busca de qualificá-los para oferecer ensino de qualidade com diferentes planos de ação pedagógica assegurando o processo de inclusão”. Observa-se que a mesma introduz o princípio de inclusão com reconhecimento das diferenças e potencialidades do educando e de igualdade de condições para permanência e sucesso na escola. Mas, para que o princípio de inclusão possa ser efetivado e a escola se torne inclusiva, é necessário que se ofereçam condições para o pleno desenvolvimento dos alunos.

Acerca do público alvo da Educação Especial, essa Resolução define os alunos segundo a PNEEPEI de 2008, no entanto modifica o termo alunos com transtorno global do desenvolvimento (TGD) para Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e justifica essa mudança pautada nas legislações vigentes, assim explicita em seu Art. 8º sobre o TEA:

VII – Transtorno do Espectro Autista (TEA) – é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica com as seguintes características:

- a) deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- b) padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos;

No que tange a matrícula, a Resolução nº 011, estabelece a chamada antecipada para os estudantes da Educação Especial. De acordo com informações obtidas com na gerência de educação especial da SEMED, a chamada antecipada dessa modalidade de ensino ocorre para que as escolas possam se organizar quanto a formação de turmas, quadro de professores, acessibilidade, recursos pedagógicos, bem como o AEE e sua estrutura física. Mas, consideramos que isto deve ser esclarecido perante toda a comunidade escolar para que não se instaure um espaço para dúvidas quanto à sua efetividade e intenção. Caso não fique bem claro, pode ser considerado como um ato de discriminação, ou que a escola não esteja organizada em termos de infraestrutura e aspectos pedagógicos.

Quanto à exigência do Laudo Médico para efetivação da matrícula, a Resolução nº 011/2016 contradiz a Resolução nº 038/2015 e os documentos que regem a perspectiva de educação inclusiva, posto que não se trata de um documento obrigatório e sim complementar conforme citado anteriormente²³.

Quanto ao AEE, a análise do documento aponta a mesma definição que a PNEEPEI ao definir como complementar e suplementar, não substitutivo à escolarização, de modo que o mesmo precisa ser parte do PPP da escola e articulado com setor da saúde e com envolvimento da família.

Sobre o *locus* desse atendimento, a Resolução sinaliza que é realizado em Sala de Recurso (SR) e/ou Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) das próprias escolas da rede, bem como no Centro Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo (CMEE). Contudo, seu funcionamento nas Salas de Recursos se configura na Política de Educação Especial de 1994 (já revogada), não ficando claro qual política de fato é realmente adotada pela referida rede ensino, posto que segundo a PNEEPEI de 2008 o espaço prioritário desse atendimento é na SRM. Esse item será abordado no item 3.2.

²³ O Conselho Municipal de Educação de Manaus (CNE), relatou que a Resolução nº 038 que trata dos Regimentos das Escolas do Município irá se adequar a Resolução nº 011 no que se refere a apresentação do laudo médico para a efetivação da matrícula. Essas informações foram obtidas na palestra realizada no V Simpósio Amazônico sobre Autismo sobre “Políticas Públicas de Inclusão para o Público Alvo da Educação Especial: Do Discurso à Realidade”

Ao se procurar conhecer os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas pesquisadas, procurando identificar a sua interface com o AEE, observou-se que isto acontece de forma incipiente. No seu Art.6º diz que o Sistema Municipal de Ensino deve garantir aos alunos da Educação Especial condições de acesso, permanência e assegurando que se institucionalize no PPP o AEE, bem como os serviços e adaptações necessárias para atender as especificidades dos alunos. No Art. 20 o AEE é igualmente sinalizada sua integração no PPP, o que corrobora com a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), onde diz que o projeto pedagógico da escola deve institucionalizar o AEE, bem como a sua organização. Neste sentido, a Resolução nº 011 está de acordo com os dispositivos legais apresentados, porém, como foi citado anteriormente, as escolas não apresentam planejamento das ações voltadas para este atendimento.

Quanto à formação de professores para o AEE, a presente resolução trata em seu Art. 6º que os mesmos precisam de uma formação adequada para atuar nesse atendimento, assim como professores do ensino regular capacitados para a inclusão dos alunos da Educação Especial no ensino regular. Complementa, no Art. 23, que a formação mínima para atuar no ensino regular e SRM, segue o disposto no Art. 62 da LDB 934/96²⁴, complementando que deve ser oferecido pelo Sistema Municipal de Ensino oportunidade de formação continuada de professores para o AEE na perspectiva inclusiva, bem como formação de gestores e demais profissionais da escola.

Conforme contatou-se no PPP das escolas, no que tange aos professores que atuam nas SRM e SR, não foi identificado a formação dos mesmos para essa atuação e, segundo consta nesses PPP, a formação dos mesmos dar-se pela SEMED por intermédio do CMEE. No entanto, não descreve como deve estar organizada essa formação no PPP. Com isso, o Sistema Municipal de Ensino precisa desenvolver ações que orientem as instituições de ensino no processo de estruturação do AEE desde sua concepção, bem como formação continuada para o docente assumir tal função, para que assim esteja de acordo com a PNEEEI de 2008.

3.1.1 A interface do AEE no Projeto Político Pedagógico das escolas da rede de ensino do município de Manaus

A análise dos PPPs das escolas, num total de 13, foi realizado em apenas 11(onze), pois duas escolas não disponibilizaram os mesmos. Num primeiro momento os gestores

²⁴ Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

apresentaram resistência e apreensão quanto a exposição desse documento, enfatizando que o mesmo estava em processo de correção e que estas seriam realizadas pelo Conselho Municipal de Educação de Manaus. Todavia, ao explanarmos sobre a necessidade do documento para a construção desta pesquisa, os gestores o cederam, mas enfatizavam com falas do tipo: “*não observe os erros*”, “*o PPP está em processo de construção, ainda vamos corrigir*”, “*veja o PPP antigo, pois o novo não está pronto*”. A análise dos PPPs das escolas focou na institucionalização do AEE e nas ações para formação continuada de professores para o AEE.

A partir das análises verificou-se que as 11 escolas possuíam PPP e, segundo a LDB nos seus Art. 12, as escolas tem autonomia para desenvolver sua proposta pedagógica, de acordo com seu contexto, bem como organizar o planejamento e administrar recursos financeiros e materiais, articulando com a comunidade escolar.

Observamos nestas análises que os PPPs trazem no texto os princípios da educação para todos, fundamentados na Constituição de 1988, as condições de igualdade para acesso e permanência na escola e respeito ao pluralismo de ideias, de acordo com a Lei nº. 9394/96. Para um melhor entendimento quanto aos aspectos referentes à organização do AEE e formação continuada de professores sinalizadas no PPP, apresentamos no Quadro 5 uma síntese.

Quadro 5 - Síntese da organização do AEE e formação continuada de professores no PPP das escolas

Escola	Alunos atendidos no AEE	Organização do AEE no PPP	Ações de formação continuada para professores que atuam no AEE
Escola 1	Apresenta quadro com número de alunos atendidos pela SRM, o tipo de deficiência, dias do atendimento, se tem avaliação do CMEE, se possui laudo médico e se frequentava a SRM no ano anterior.	Não menciona tipo de SRM; Não apresenta os equipamentos que compõem a SRM;	Não apresenta projetos e não sinaliza no plano de ações do PPP formação continuada para professores no AEE
Escola 2	Apresenta quadro com número de alunos atendidos pela SRM, o tipo de deficiência, dia do atendimento, se tem avaliação do CMEE, se possui laudo médico e se frequentava a SRM no ano anterior;	Menciona no quadro estrutural da escola SRM, mas não sinaliza qual o tipo; Cita que o AEE é realizado noturno inverso o qual o aluno frequenta o ensino regular; Menciona parcerias com outras instituições como de saúde, mas não está articula com AEE e sinaliza o apoio da família em acreditar no potencial dos alunos atendidos na SRM e acrescenta a ausência do acompanhamento dos mesmos;	A escola cita a educação inclusiva como realizada em SRM com professor qualificado pelo CMEE, esta professora possui graduação em pedagogia segundo o quadro de funcionários da referida escola; Não apresenta projetos e não sinaliza no plano de ações do PPP formação continuada para professores do AEE;
Escola 3	Apresenta quadro com alunos matriculados no AEE, se tem avaliação do CMEE, se tem laudo, escola de origem, turno em que o aluno frequenta o AEE, dias de atendimento; Apresenta definição de SRM e alunos atendidos pelo AEE segundo a Resolução nº 4 de 2009, sobre as Diretrizes do AEE;	No quadro da estrutura física apresenta a SRM, mas não sinaliza qual o tipo; Encaminha os alunos atendidos pelo AEE para CMEE; Sinaliza que realiza estratégias de ensino diferenciadas, no entanto não inclui os alunos os alunos do AEE;	No quadro funcional a professora que atua no AEE na SRM, é formada em pedagogia; Sinaliza no PPP que o docente que atua na Educação Especial deve ter formação compatível com a função conforme a Resolução nº 4 de 2009, sobre as Diretrizes do AEE; Menciona que trabalha por uma escola inclusiva, mas não esclarece de que forma; Sinaliza como um dos objetivos da escola, oferecer a oportunidade de contínuo aperfeiçoamento dos professores, porém não sinaliza projetos ou ações que suscitem a formação continuada do professor do AEE Relata que a participação dos professores para cursar formação ocorre por meio da SEMED;
Escola 4	Menciona que recebe alunos necessidades educacionais especiais, mas não específica os alunos segundo a PNEEPEI de 2008;	Não menciona na estrutura física da escola a SRM e o tipo; Explicita sobre planejamento, no entanto não há referencia ao AEE;	Não sinaliza no plano de ações da escola formação para professores, dentre eles os do AEE; Explicita que os professores receberam formação específica em Libras e nas demais áreas de necessidades educacionais especiais;

			Menciona que a sensibilização, reuniões e orientações a todos os professores por meio do CMEE;
Escola 5	Não menciona os alunos atendidos na SRM;	A escola possui Sala de Recurso ²⁵ (SR) e não SRM, não há menção na estrutura física da escola sobre a SR; Não menciona os alunos atendidos no AEE e tampouco como é realizado o planejamento; Em um horário a SR funciona como classe especial;	Como um dos objetivos relata oportunizar a formação do professor em oficinas pedagógicas para melhorar a prática em sala de aula, mas não há detalhamento sobre essas oficinas; Relata que facilita a formação do docente através da participação em cursos, incentivando a formação continuada; Define formação continuada como enriquecimento da prática do professor e que são ofertadas pela SEMED; No plano de ações e metas da escola não sinaliza programas ou projetos voltados para professor do AEE
Escola 6	Apresenta quadro com número de alunos atendidos pela SRM, o tipo de deficiência, dia do atendimento, se tem avaliação do CMEE, se possui laudo médico e se frequentava a SRM no ano anterior; Menciona que atende na SR alunos com dificuldades de aprendizagens e que precisam de apoio específico, porém não especifica quais são as dificuldades de aprendizagem e tem parceria com CMEE;	Menciona a SRM como parte integrante da Estrutura física da escola; Em outros momentos cita Sala de Recursos, assim não faz distinção entre Sala de Recurso e SRM; No outro período a SRM funciona como classe especial;	Menciona projeto de formação continuada para docentes, mas não há detalhamento sobre essa formação;
Escola 7	Não menciona os alunos atendidos na SRM; Menciona LDB/9394/96 no que se refere ao direito dos alunos a frequentar o ensino regular; Cita inclusão baseada na Resolução nº 17 de 2001, que trata a respeito das Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica, bem como atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais e formação de professor;	Menciona a SRM como parte integrante da Estrutura física da escola; Menciona a Declaração de Salamanca e Inclusão para propiciar a equidade de oportunidades para os excluídos; -. Menciona LDB/9394/96 no que se refere ao direito dos alunos a frequentar o ensino regular;	Não sinaliza no plano de ações da escola formação para professores, dentre eles os do AEE;

²⁵ Esta escola funciona com Sala de Recurso implantada pelo município que contemplava a política de 1994 e não como Sala de Recurso Multifuncional, de acordo a Resolução nº 4 de 2009 sobre Diretrizes do AEE.

Escola 8	Menciona no PPP um capítulo sobre a organização da Educação Especial e específica os alunos atendidos pela mesma de acordo com a Resolução nº 4 de 2009, sobre as Diretrizes do AEE. Sinaliza que estes alunos são matriculados em classe comum e são avaliados pelo CMEE e encaminhados a SRM; Menciona os critérios para matrículas de alunos da educação especial no ensino regular pautando-se na Resolução nº 010 ²⁶ do Conselho Municipal de Educação;	Apresenta definição de SRM segundo a Resolução nº 4 de 2009, sobre as Diretrizes do AEE; Não sinaliza o tipo de SRM; Menciona a organização do AEE com transversalidade, desenvolvimento de recursos didáticos pedagógicos, igualdade no tratamento e prover condições de acesso;	Sinaliza que o professor para atuar em SRM precisa ter formação adequada inicial em pedagogia e continuada em Educação Especial; Menciona como uma das atribuições do gestor criar condições para viabilizar formação continuada em serviço da equipe escolar, contudo não menciona projeto ou ações para essa formação;
Escola 9	Não menciona os alunos atendidos na SRM;	Menciona a SRM na estrutura física da escola; Em outro horário (diurno) a SRM funciona como classe especial;	Não menciona projetos ou ações para formação continuada de professores, dentre eles o do AEE;
Escola 10	Apresenta quadro com número de alunos atendidos pela SRM, o tipo de deficiência, dia do atendimento, se tem avaliação do CMEE, se possui laudo médico e se frequentava a SRM no ano anterior; Sinaliza que a SEMED tem um Centro de Atendimento educacional Especializado, o CMEE; Define os alunos da Educação Especial de acordo a Resolução nº 4 sobre as Diretrizes do AEE de 2009; A escola realiza encaminhamento dos alunos que precisam de atendimento específico ao CMEE, porém não sinaliza as especificidades desses alunos, ao receber a devolutiva dos atendimentos do CMEE	Menciona a SRM na estrutura física da escola; O professor realiza o planejamento individualizado baseado nas orientações do CMEE; Menciona a Resolução nº 4 sobre as Diretrizes do AEE de 2009, relatando que se pauta na inclusão e conta com o serviço do SRM que atende aos alunos no turno inverso que estudam no ensino regular;	Menciona a formação do professor para atuar no AEE de acordo com a Resolução nº 4 das Diretrizes do AEE de 2009 sobre a; Como meta do plano de ação sinaliza investir na formação continuada de 100% dos docentes, por meio de encontros de formação continuada, aquisição de livros e recursos didáticos, divulgar cronograma de formação da SEMED, parceria com a Escola de Serviço Público (ESPI) ²⁷ , Essa ação tem como responsáveis gestor e pedagogo. Entretanto, não há projetos ou ações da escola para formação de professores, dentre eles o do AEE que contemplem a perspectiva de Educação Inclusiva;
Escola 11	Não menciona os alunos atendidos na SRM;	Sinaliza que tem parceria com o Espaço de Atendimento Multidisciplinar ao Autista Amigo Ruy (EAMAR); Não menciona a SRM na estrutura física da Escola;	Não menciona projetos ou ações para formação continuada de professores, dentre eles o do AEE;

Fonte: A autora

²⁷ Criada em 1990, a Escola de Serviço Público Municipal e Inclusão Socioeducacional (ESPI) assumiu os moldes atuais com Lei Delegada nº 11 de 31 de julho de 2013, quando fundiram-se a Fundação Escola de Serviço Público Municipal (FESPM) e a Fundação Escola de Inclusão Socioeducacional (FMDS). Assim, o novo órgão, com status de subsecretaria, passou a ser vinculado à Secretaria Municipal de Administração, Planejamento e Gestão (SEMAD), com a missão de capacitar os servidores públicos, agentes públicos e políticos do Município. Disponível em: <http://portalespi.manaus.am.gov.br/institucional/>. Acesso em: 14 de out. 2017.

Com base no exposto no Quadro 5, sobre os aspectos analisados, evidenciou-se que as escolas não apresentam a organização do AEE no PPP, pois apenas três escolas (3, 8 e 10), sinalizaram os seus alunos que são atendidos na SRM, ou seja, os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No entanto, consta no PPP da escola 1, 2, 3, 6 e 10, um quadro com dados que identifica o nome do aluno, o tipo de deficiência, se tem avaliação do CMEE e/ou Laudo Médico, dias de atendimentos, horários e se já frequentou a SRM no ano anterior.

Segundo a Nota Técnica nº 4 de 2014 do /MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2014), quanto às informações referentes ao atendimento aos alunos da Educação Especial,

[...] cabe à escola, fazer constar no Projeto Político Pedagógico, detalhamento sobre: “II - a matrícula de alunos no AEE; III - cronograma de atendimento aos alunos; VI – outros profissionais da educação e outros que atuem no apoio”, conforme art. 10. Aliado a isso cabe ao professor do AEE “organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais” (art. 13, inc. III). Tal detalhamento deverá ser individualizado, por meio do Plano de AEE, feito com base no estudo de caso (BRASIL, 2014, p. 4).

Assim, essas especificações precisam ser individualizadas, segundo as especificidades do aluno por intermédio do plano do AEE, para que seja dada ênfase no processo de aprendizagem do aluno e não focalizar a deficiência.

A SRM é citada em alguns momentos no PPP como SR, ou não é citada como parte integrante da estrutura física da escola, bem como não é sinalizado qual o tipo de SRM, se compreende tipo I ou II e os equipamentos, mobiliário, recursos tecnológicos e pedagógicos que a constituem.

Em meio a esse contexto, observam-se lacunas no PPP das escolas, no que tange o funcionamento do AEE e desconhecimento quanto ao tipo de SRM que em alguns momentos é citada como sinônimo de Sala de Recurso e em 03 (três) escolas estas SR funcionam como Classe Especial em um dos turnos. Desta forma contrapõe a PNEEPEI DE 2008 e as Diretrizes do AEE de 2009 que versam a oferta do AEE em SRM e a extinção das Classes Especiais, tendo em vista que os alunos da classe especial precisam estar matriculados no ensino regular.

Não é citado nos PPP das escolas a organização do planejamento, recursos didáticos que apoiem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como articulação com o professor do ensino regular. Quanto a essa organização, a Resolução nº 4/2009, esclarece que esta precisa fazer parte do PPP, no qual deve constar o espaço adequado para sua realização, dotada de equipamentos, recursos pedagógicos, materiais específicos e acessibilidade. Também deve estar no PPP o plano do AEE, as atividades que devem ser desenvolvidas, o

profissional com formação adequada, incluindo os profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, e outros de apoio que auxiliem na higiene ou alimentação, bem como as redes de apoio que fomentem parcerias em pesquisas que potencializem o AEE.

Observou-se que em cinco, das 11 escolas pesquisadas, menciona-se documentos referentes a Inclusão com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), Resolução nº 4 de 2009, sobre as Diretrizes do AEE (BRASIL, 2009). Essas escolas citam esses documentos, no entanto não mencionam ações ou projetos que preconizem a organização do AEE e formação continuada do professor, segundo as legislações citadas pelas mesmas. Assim, observa-se que mesmo com o avanço nos dispositivos legais vigentes que tratam a respeito dos direitos assegurados aos alunos da educação especial, esses direitos são negados na medida em que a escola não está organizada para atender as suas especificidades.

No aspecto relacionado a ações de formação continuada no PPP das escolas, verificou-se que nos PPP das referidas escolas não há propostas de formação continuada para o professor do AEE, contudo, menciona-se que o mesmo precisa ter formação compatível com função que constam em documentos legais como a Resolução nº 4/2009. Quando é citada a formação continuada, a mesma é considerada importante, sendo direcionada tanto ao professor do ensino regular quanto ao professor do AEE, e que esta acontece em parceria com CMEE. Entretanto, não havia detalhamento quanto à formação realizada pelo CMEE, se a mesma é realizada na escola com todos os professores ou somente contempla o professor do AEE.

Assim, observa-se que além do espaço e a garantia da matrícula para os alunos da Educação Especial estão imbricados aspectos que constituem a efetivação desse processo e perpassam pela formação do professor do AEE e sua atuação na SRM, articulação com o professor do ensino regular, família e demais setores como o de saúde e ação social de acordo com a PNEEPEI de 2008.

As políticas públicas que regem a educação na perspectiva de educação inclusiva trazem consigo avanços, quanto a ampliação de matrículas do público alvo da especial, organização pedagógica, acessibilidade, oferta do AEE e formação para atuar nele. No entanto, não se trata apenas de incluir esses alunos garantindo a matrícula, precisa-se propiciar aos mesmos meios para o seu pleno desenvolvimento e participação na vida social, respeitando suas necessidades e especificidades, efetivando na prática os direitos que lhes são assegurados.

3.2 Estrutura de funcionamento da rede educacional municipal de Manaus para alunos da Educação Especial

Apresentaremos neste tópico os dados referentes ao 1º semestre de 2017 da SEMED que envolvem o quantitativo de escolas da rede, quadro com as necessidades educacionais apresentadas pelos alunos e matrículas os alunos da Educação Especial, nas modalidades e etapas de ensino com base nas informações da referida secretaria²⁸.

A SEMED se organiza em sete (07) zonas distritais (Tabela 1) incluindo escolas municipais, creches, Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI e Centro Municipal de Educação de Jovens Adultos- CEMEJA. Os dados da Tabela 1 foram disponibilizados pela Gerência de Educação Especial e da Divisão de Informação e Estatística da SEMED em 2017.

Tabela 1- Unidades educacionais 2016

Zonas	Unidades Educacionais	Creche	CMEI	Escola Municipal	CEMEJA
DDZ Zona Sul	68	4	21	46	-
DDZ Zona Oeste	83	4	27	52	-
DDZ Zona Norte	59	-	18	41	-
DDZ Zona Centro-Sul	54	2	16	36	-
DDD Zona Leste I	72	1	18	52	1
DDD Zona Leste II	70	3	11	56	-
DDD Zona Rural	85	-	1	84	-
TOTAL	491	14	112	364	1

Fonte: A autora, com base nas informações obtidas na Semed/Deplan/Sigeam em 2016.

Das 491 escolas, foram identificadas que 409 escolas possuem matrículas de alunos da Educação Especial, num total de 4.384 alunos, onde destes, 1.129 estão matriculados em Classe Especial. Do total das escolas, 304 atendem ao Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - EJA, 100 são os Centros de Educação Infantil e existem 05 (cinco) Creches (Tabela 2).

Tabela 2 - Rede de atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial

Escolas	Modalidades e etapas	Quantidade
Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos- EJA	1º ao 9º ano Ensino Fundamental , 1º segmento EJA (1º ao 5º ano) e 2º segmento EJA (6º ao 9º)	304
Centro Municipal de Educação Infantil	Maternal, 1º e 2º período	100
Creches	Maternal 1º, 2º e 3º	5
TOTAL		409

Fonte: A autora, com base nas informações obtidas na Semed/Deplan/Sigeam em 2016.

²⁸ Este levantamento de dados sobre a referida rede de ensino faz parte do trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro de Educação Especial, p.1 – 13, 2016, São Carlos. Disponível em: <http://bit.ly/2z07RHS>.

Como apresentado na Tabela 2, e comentado no parágrafo anterior, evidencia-se um significativo número de escolas do Ensino fundamental e EJA com matrícula de alunos público Alvo da Educação Especial, pois é atribuído aos municípios, de acordo com a LDB, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) no Art. 11º “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental [...]”.

Também foi criado na rede municipal o Bloco Pedagógico que é uma Proposta Curricular dos anos iniciais que faz parte do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), firmado pela SEMED e Ministério da Educação (MEC) em 2012, cujo objetivo é organizar os três primeiros anos do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º) a fim de garantir a alfabetização e o letramento dos alunos com no máximo oito anos de idade. Desta forma o Bloco pedagógico compreende alunos no 1º ano (6 e 7 anos completos até 31 de março); 2º ano (7 e 8 anos completos até 31 de março); 3º ano (8 e 9 anos completos até 31 de março com vida escolar comprovada).

Um fato que foi observado nos dados disponibilizados pela Gerência de Educação Especial e da Divisão de Informação e Estatística da SEMED, é que além de existirem alunos com algum tipo de necessidade educacional especial nas salas regulares do Ensino Fundamental e do EJA, existem salas específicas separadas para os alunos da Educação Especial. Essas informações podem ser observadas na Tabela 3.

Tabela 3 - Distribuição de matrícula nas modalidades e etapas de ensino por necessidades educacionais especiais

Nível de ensino/NEE	Aluno com deficiência								Transtorno Global do Desenvolvimento				Altas habilidades/ superdotação	Total
	Baixa visão	Cegueira	Deficiência auditiva	Surdez	Surdocegueira	Deficiência física	Deficiência intelectual	Deficiência múltipla	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo Infantil	Autismo Infantil		
Maternal I	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Maternal II	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Maternal III	0	0	0	1	0	3	3	0	0	0	0	9	0	16
1º e 2º Período	20	5	7	3	0	44	103	31	4	1	6	186	0	410
Fundamental 1º ao 5º ano	30	7	16	15	1	49	438	75	7	0	15	88	1	742
Fundamental 6º ao 9º ano	31	4	14	10	0	36	231	12	4	1	15	42	1	423
Fundamental 1º ao 5º ano Especial	7	5	8	3	0	10	45	8	0	0	1	48	0	135
Fundamental	1	0	0	1	0	9	16	0	0	0	0	0	0	27
Bloco Pedagógico	38	5	23	18	1	120	678	144	12	6	26	391	2	1.464
Classe Especial	6	1	6	4	0	8	194	33	5	2	14	107	0	380
EJA Fundamental 1º segmento	2	1	3	3	0	12	65	7	1	0	1	1	0	96
EJA Fundamental 2º segmento	7	0	2	3	0	5	54	1	0	0	2	1	0	75
EJA Fundamental 1º segmento Especial	5	2	27	11	0	21	488	20	1	3	5	31	0	614
Total	147	30	106	72	2	316	2.316	351	36	13	85	905	4	4.384

Fonte: A autora baseado nos dados da SEMED/DEPLAN/SIGEAM/DIE, 2017

A Educação infantil compreende o Maternal I (a partir de 1 ano), o Maternal II (a partir de 2 anos), o Maternal III (a partir de 3 anos. o 1º Período (a partir de 4 anos) e o 2º Período com crianças a partir de 5 anos. Quanto ao Ensino Fundamental I, são alunos a partir de 6 até 10 anos e o Fundamental II, alunos a partir de 11 até 14 anos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é dividida em Segmento I e II. O 1º Segmento é composto pelo 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, o qual a 1ª fase corresponde ao 1º ano, a 2ª fase corresponde ao 2º e 3º ano, e a 3ª fase corresponde ao 4º e 5º ano). Já o 2º Segmento do EJA tem duração de dois anos, em que a 4ª fase corresponde ao 6º e 7º anos e a 5ª fase ao 8º e 9º anos.

No que se refere ao EJA Fundamental 1º Segmento Especial a Resolução nº 011/2016 (MANAUS, 2016), explicita que essas turmas serão compostas no máximo com 15 estudantes, no período diurno, para propiciar a inclusão de estudantes público alvo da Educação Especial, com idade acima de 15 anos. No entanto, não há na referida Resolução o delineamento do trabalho pedagógico e perspectivas de avanço acadêmico para esses alunos.

Os alunos da Classe Especial são aqueles encaminhados pelo professor da classe regular ao observar no aluno alguma necessidade educacional especial, sendo, portanto, encaminhado ao CMEE para matrícula em classe especial, sua permanência nessa classe é temporária, até o desenvolvimento das habilidades necessárias para retornar a classe regular.

Neste sentido, não são explicitados pelo CMEE se esses alunos são encaminhados a Classe Especial em decorrência de uma dificuldade de aprendizagem ou apresentam alguma necessidade educacional especial por causa de uma deficiência ou transtorno.

Com base nas informações apresentadas, observa-se que está sendo negado o direito assegurado a esses alunos, como da matrícula no ensino regular e serem acompanhados pelo AEE em Sala de Recursos Multifuncionais. O que evidencia sua divergência com a PNEEPEI de 2008 (BRASIL, 2008), que busca romper com modelo paralelo de ensino e que historicamente segregava os alunos, com foco na deficiência.

Com isso, contribui para o processo de exclusão dos alunos e pelas informações apresentadas, a rede de ensino contempla a Política de Educação Especial de 1994 (BRASIL, 1994) com modelo de integração e não o de inclusão, conforme asseguram os documentos legais, dentre eles, Declaração de Salamanca

(UNESCO, 1994), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Neste sentido, faz-se necessário o acompanhamento desses alunos por meio de atendimento educacional especializado, no qual devem contar o detalhamento de suas especificidades, assim como o planejamento e estratégias de ensino e acessibilidade que promovam a aprendizagem dos alunos.

3.3 Política de capacitação dos professores para o atendimento nas SRMs

No contexto educacional a gestão no ensino tem sido considerada com novas vertentes, dentre elas, a superação da visão limitada na esfera administrativa, com a compreensão de que as dificuldades encontradas nos sistemas educacionais são complexas e em decorrência disso precisam de uma visão global e participativa (LUCK, 2013). Nessa perspectiva, para LUCK (2013), a gestão emerge para superar ausência de orientação competente, exercida a partir da gestão participativa, embasamento teórico metodológico sólido que oriente o trabalho educacional e assim superar as dificuldades.

A partir dessa compreensão a gestão educacional passa a atuar no encaminhamento de ações e buscam fomentar e promovê-las para melhoria da qualidade do ensino e estas perpassam pelo processo de formação continuada dos professores, para desenvolver o fazer pedagógico que possibilite a aprendizagem de todos os alunos.

3.3.1 Ações da Gerência de Educação Especial para formação continuada dos professores

A Gerência de Educação Especial (GEE) é um setor da rede de ensino público de Manaus que funciona no Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE) André Vidal de Araújo, órgão ligado a SEMED. Neste setor obtivemos as informações que iremos descrever. Nos foi informado que essa gerência tem planejamento para a formação continuada dos professores, sendo as mesmas realizadas por meio do CMEE, onde os responsáveis por essa formação são profissionais com formação acadêmica *strictu sensu*, com mestrado ou doutorado, no entanto, não foi detalhada a área de formação desses profissionais.

Essa formação continuada disponibilizada aos professores pela GEE, faz parte do programa “Sensibilizar para Incluir”, sendo oferecida em três dias. No primeiro dia

trabalha-se política, no segundo dia trabalha-se duas deficiências (deficiência intelectual, TEA ou paralisia cerebral) e no terceiro dia trabalha-se a avaliação para os alunos da Educação Especial”.

Esse processo de formação continuada é organizado no início do ano letivo e são realizadas três formações no ano. Os assessores pedagógicos são professores da referida rede de ensino e são responsáveis por articular ações do CMEE com as escolas, assim como, assessorar os professores da SRM, acompanhar os alunos do AEE e realizar levantamento com os professores da SRM sobre as temáticas a serem trabalhadas nessas formações e também atuam ministrando cursos, palestras ou oficinas pedagógicas nas áreas de deficiência visual, autismo, Língua Brasileira de Sinais e produção de material pedagógico adaptado, sendo que faz parte desses cursos a formação “Sensibilizar para Incluir”, conforme citado anteriormente.

Assim, evidencia-se que apesar da referida rede de ensino dispor de profissionais para realizar os cursos de capacitação nas escolas, buscando valorizar a escola como parte importante nesse contexto de formação, eles não apresentam (aparentemente) aprofundamento na formação dos docentes que atuam em SRM.

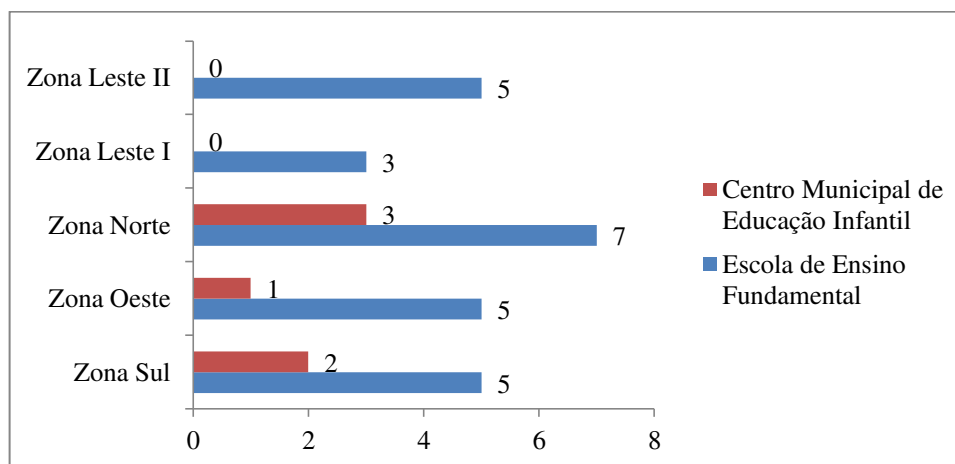
Portanto, a formação de professores para o AEE e apoio ao professor do ensino regular precisam estar articulados com os referenciais teóricos preconizados para essa formação, os quais compreendem múltiplos saberes, como desenvolvimento pessoal, profissional, saber pedagógico e científico, escola como espaço de produção de conhecimento, o saber da experiência e prática (NÓVOA, 1997, FREIRE, 1996).

Neste sentido, esses saberes são necessários tanto na formação do professor do ensino regular como na formação do professor que atua no AEE em uma perspectiva crítico-reflexiva, bem como aprofundamento no processo inclusão escolar dos alunos nas suas necessidades e especificidades e metodologias didáticas pedagógicas, sendo dado o mesmo apoio necessário, sendo sistematizado e estruturado por ações que envolvam toda a equipe escolar e gestores de ensino.

3.4 Salas de Recursos Multifuncionais/Sala de Recursos: conhecendo a rede e seus atores

No que tange ao AEE, em Salas de Recursos (SR) e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), verifica-se que a SEMED apresenta 31 SR, implantadas pelo município, e 46 SRM que receberam equipamentos do Ministério da Educação – MEC. As SR estão disponibilizadas nas Zonas Distritais, como mostra o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Número de Salas de Recursos por Zonas Distritais



Fonte: A autora baseado nos dados da SEMED/DEPLAN/SIGEAM/DIE, 2017.

Segundo as informações obtidas na Gerência de Educação Especial, essas SR são consideradas básicas (com o mínimo necessário) por não dispor de todos os recursos necessários para o atendimento do público alvo da educação especial e funcionam com poucos equipamentos e materiais.

As SR implantadas pelo município concentram-se no ensino fundamental em decorrência da demanda de alunos para este ensino, no entanto, segundo a PNEEPEI de 2008, o AEE deve ser realizado, prioritariamente, na SRM e precisa ser ofertada a partir da educação infantil, pois

[...] do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008, p. 10) ”

Conforme apresentado no Gráfico 4, evidencia-se na Zona Distrital Norte uma maior concentração de Salas de Recursos, sendo que esta Zona possui o maior número de habitantes em Manaus, com 51.055 habitantes. A Zona Distrital Leste encontra-se em expansão e na última década apresentou aumento de 20,8% do total de habitantes, pois a população que era de 324.986 aumentou para 392.599 pessoas, segundo os dados do IBGE de 2010. Apesar desse fato a Zona Distrital Leste não possui nenhuma SR.

As SRM implantadas pelo MEC recebem os equipamento e recursos voltados para o público alvo da educação especial, segundo o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010). Essas salas apresentam materiais

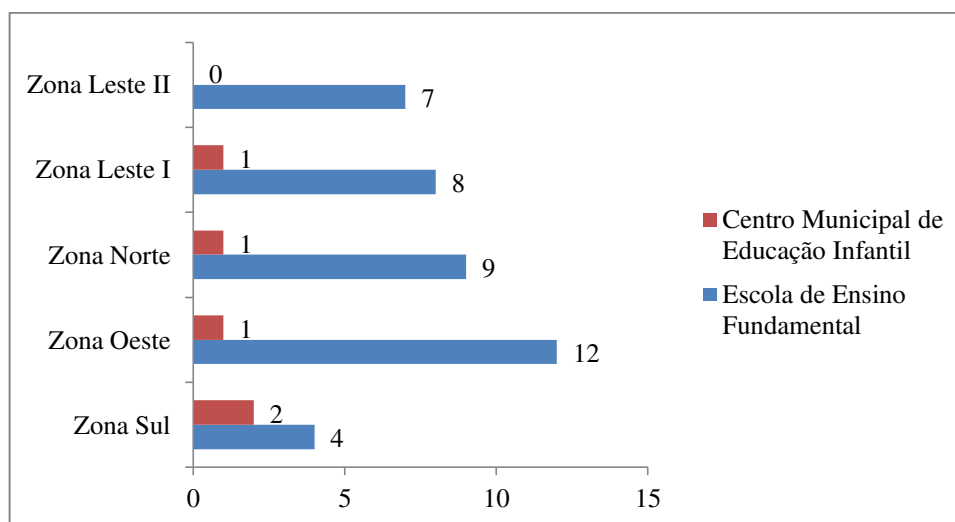
e equipamentos específicos para o AEE voltado para os alunos público alvo da Educação Especial.

Esse programa mencionado no parágrafo anterior é responsável pelo apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Suas ações compreendem a atualização dessas salas, apoio complementar, visita técnica e prover desenvolvimento profissional (BRASIL, 2010).

Todavia, os gestores de ensino precisam indicar a escola que precisa da sua implantação e informar a SEMED sobre a necessidade da implantação das SRM e, desta forma, a mesma registra a demanda do ensino com base no diagnóstico da realidade educacional. A escola deve indicar o número de matrículas dos alunos público alvo da Educação Especial no ensino comum para receber a SRM Tipo 1 e se a escola possuir matrículas de aluno cego será implantada a SRM Tipo 2²⁹ (BRASIL, 2010a).

As SRM Implantadas pelo MEC nas escolas da SEMED totalizam 46 e estão distribuídas nas Zonas da cidade conforme mostra o Gráfico 5.

Gráfico 5 - Número de Sala de Recursos Multifuncionais por Zona Distrital



Fonte: A autora baseado nos dados da SEMED/DEPLAN/SIGEAM/DIE, 2017.

As SRM não estão implantadas em todas as sete zonas que compõem a rede de ensino conforme mostra o Gráfico 5, assim, há poucas SRM para educação infantil e

²⁹ A sala de tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual (BRASIL, MEC/SSEP, 2010a). Ver anexo B.

este atendimento deveria perpassar pelo atendimento precoce possibilitando acesso, participação e desenvolvimento da aprendizagem desses educandos. A Zona Oeste apresenta o maior número de Salas de Recursos Multifuncionais, sendo que essa destaca-se por concentrar o maior número de escolas da rede de ensino com 83 (oitenta e três), de acordo com a Tabela 1.

No entanto, se comparado com o quantitativo de alunos público alvo da Educação Especial matriculado em classe comum, as SRM são insuficientes para atender a demanda. Com base nesses dados, há necessidade de se acompanhar as ações desenvolvidas pelos profissionais que acompanham diretamente o trabalho realizado na rede de ensino público de Manaus, assim o trabalho desenvolvido por coordenadores, gestores e professores são importantes e constituem o elo para construção de sistema educacional inclusivo.

3.4.1 Ações da Gerência de Educação Especial para o AEE nas Salas de Recursos e Salas de Recursos Multifuncionais

A efetivação das políticas públicas perpassa pelo trabalho conjunto entre as esferas municipais, estaduais e federais, assim, os seus dirigentes tem papel importante no delineamento da mesma, no seu processo de implementação e visão ampla sobre o contexto em que se situa, tendo em vista o acesso de todos à educação e desenvolvendo seu processo educacional segundo as especificidades dos alunos.

Nesse contexto, apresenta-se o perfil quanto a formação e atuação do coordenador da Gerência de Educação Especial da rede ensino do município³⁰ de Manaus e as ações para o AEE em SRM para os alunos da Educação Especial.

a) Formação da Gerência de Educação Especial sobre inclusão

A atual gestora possui formação em pedagogia e atua há mais de 20 anos na área de Educação Especial. Também possui cursos em áreas específicas como deficiência intelectual, deficiência auditiva, autismo e AEE e atualmente é responsável por coordenar a Gerência de Educação Especial na SEMED.

b) Percepção do coordenador da Gerência de Educação Especial sobre inclusão

Ao ser indagada sobre sua percepção sobre a Educação Inclusiva, relatou que: *“a inclusão é uma utopia... houve evolução, ... se precisa de responsabilidade e*

³⁰ Este tópico faz parte do trabalho apresentado no 1º Congresso Luso-Brasileiro sobre Transtorno do Espectro do Autismo e Educação Inclusiva em Pelotas/RG. Disponível em: <http://bit.ly/2l9toaK>.

compromisso e a criança precisa ter acolhimento”. Isto mostra o caminho da inclusão, que é um processo, que olha para o amanhã, o que poderá vir a ser, sem tirar o foco do aqui e agora, principalmente da criança que está em sala de aula.

c) **Crítérios para o professor atuar na SRM**

No que se refere à seleção do professor para atuar em SRM, a GEE explicitou que é a Divisão Distrital por Zona (DDZ) ou a escola que indica um professor e esse professor passa por um teste com a psicóloga. Destaca que esse profissional precisa ter perfil e boa vontade. Esse processo não ficou muito claro quanto ao nível de conhecimento desse professor sobre a área da Educação Especial.

Sobre a importância da formação do professor nas palavras de Costa (2009, 83) “[...] há que se pensar na importância da formação de professores, em uma época que a educação inclusiva é preconizada como essencial para o enfrentamento e superação do preconceito e os limites postos à escola e aos demais espaços sociais”.

A formação do professor para atuar na SRM compreende a formação no ensino superior para o exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental, o qual poderá ser indicado pela direção da escola ou SEMED com o respaldo da GEE³¹. Contudo, não foi mencionado quanto aos conhecimentos específicos na área da Educação Especial, que aponta professores especializados para essa atuação de acordo com a PNEEPEI.

Para que o professor possa atuar em SRM, precisa ter tanto conhecimentos acerca da docência quanto conhecimentos específicos articulados com as especificidades dos alunos que constituem o contexto escolar. Portanto, o perfil desse profissional para atuar na SRM envolve a articulação entre os saberes teóricos e práticos para alcançar as especificidades dos alunos, ultrapassando a visão única na deficiência, buscando levar o aluno à aprendizagem.

d) **Parcerias com outras instituições para desenvolver ações para os alunos do AEE**

Com relação ao trabalho conjunto com outros setores da sociedade, foi relatado que existem ações pontuais, como pode ser observado nas seguintes fala: *“Parceria com uma professora doutora da Universidade Estadual do Amazonas, que*

³¹ Estas informações constam no projeto intitulado “Atendimento Educacional Especializado: Sala de Recursos e Sala de Recursos Multifuncionais” disponibilizado pela Gerência de Educação Especial da SEMED, p. 1-14, 2016.

pesquisa sobre altas habilidades/superdotação”; Foi promovida parceria com o setor da saúde com um médico neurologista que realizou palestras para os professores...”, “trabalhamos com os pais, dos alunos público alvo da educação especial, com palestra que envolve os profissionais da formação “Sensibilizar para Incluir”.

As parcerias com outros setores e serviços são realizadas, porém, acontecem de forma discreta, pois poderiam ser ampliadas para outras instituições, principalmente com a área da educação, mas também buscando outros profissionais como os da área da psicologia, direito, educação física, entre outras, sem esquecer a participação ativa com os familiares e a comunidade. Essas articulações são previstas pela PNEEPEI de 2008 e na Resolução nº 4 sobre as Diretrizes no AEE de 2009.

e) Encaminhamento para o aluno frequentar a SRM

Para frequentar a SRM foi informado o seguinte processo: *“O professor da sala regular realiza o encaminhamento. Ele tem uma ficha de observação que realiza em um (01) mês. Na ficha é sinalizado as dificuldades observadas, juntamente com o relatório falando o motivo do encaminhamento, depois marca-se a avaliação e após é encaminhado a devolutiva para a escola, com planejamento e sugestões. Se o professor já tem vivência pode solicitar o AEE”.*

Existem outras situações, conforme mostra a fala da coordenadora: *“alguns alunos já dispõem de laudo médico e são oriundos de outras escolas, como as particulares, da rede estadual ou encaminhados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) para atendimento no CMEE e assim há muita demanda para o atendimento a esses alunos”.*

Verifica-se que cabe ao professor por meio da observação realizar o encaminhamento do aluno ao SRM, assim o registro do professor configura-se como fonte de informação necessária para tal atendimento. Quanto à necessidade de reunir informações sobre os alunos, Prieto (2010) nos aponta que são necessárias e contribuem na definição de quais programas ou serviços educacionais precisam ser disponibilizados para atender as especificidades desses alunos. Contudo, esse encaminhamento também precisa ser realizado pela equipe pedagógica da escola e contar com a autorização dos pais ou responsáveis do aluno (CANTARELLI, 2013). Não sendo, portanto, o professor único responsável por esse processo, articulando-se equipe escolar e família.

Como já foi mencionado, a rede apresenta um Centro de Atendimento Educacional Especializado e, segundo a coordenação, dispõe de uma equipe multiprofissional que realiza avaliação diagnóstica com enfoque psicopedagógico e atende integralmente a rede de ensino e as demais instituições. No entanto, é necessário ampliar a capacidade desse atendimento considerando a demanda dos alunos, tanto da rede municipal como da rede privada, da rede estadual e do SUS. Como política educacional dos municípios, Baptista (2013, p. 28) relata que

[...] é fundamental o oferecimento de condições aos municípios para a oferta do atendimento educacional especializado, porém esse movimento depende de ações recíprocas de investimento para que haja a garantia de pessoal qualificado para o exercício dessas funções. De qualquer forma, os municípios estão sendo provocados quanto a reflexão acerca de como oferecer o atendimento educacional especializado e, desse modo, podem redesenhar a histórica relação de dependência de instituições externas ao poder público que concentraram os serviços e os recursos relativos à educação especial.

O CMEE tem seu amparo legal, pois ainda se concebem outros espaços para esse atendimento e como a Resolução nº 4/2009, Art. 5º, sinaliza que “também pode ser realizado em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos [...]”.

Segundo Porto, Marquezine e Tanaka (2013), apesar da importância atribuída ao AEE para o processo de inclusão, o mesmo não fica limitado a responsabilidade do estado e escolas públicas e passa a ser ofertado por instituições sem fins lucrativos, desta forma, questiona-se o incentivo concebido a esse atendimento segregado do ensino regular.

f) Documentos que a SEMED se baseia para a oferta do AEE

Essa forma de atendimento para os alunos da Educação Especial, segundo informações da coordenação, “*baseia-se no âmbito municipal com a Resolução nº 011 e a Política Nacional de Educação Especial de 2008*”.

Na análise realizada sobre a Resolução CME nº 011/2016, verificou-se que a mesma corrobora com a PNEPEI de 2008 quanto a concepção de Educação Especial, público da Educação Especial e matrícula no ensino regular, *lôcus* de realização do AEE, assim como formação de professores. No entanto, há divergências no que se refere a matrículas de classes especiais e escola especial, e implantação de Sala de Recursos, indicando ainda o uso da Política Nacional de Educação Especial de 1994, na qual o aluno precisava adaptar-se a escola.

g) **Acesso dos alunos ao AEE**

Quanto ao acesso ao AEE, segundo a coordenação, todos os alunos encaminhados são atendidos, mas há a necessidade de se criar mais vagas. A mesma também relatou problemas com o fechamento de uma sala de recursos por conta dos pais que não levavam seus filhos para o AEE. Com isto, pode-se inferir que falta uma maior interação entre a escola e os pais.

Segundo Cantarelli (2013), os pais podem contribuir de forma a favorecer o processo de inclusão escolar, pois podem verificar se a mesma é inclusiva através da participação no contexto escolar, na interação com os professores e equipe pedagógica, se possui PPP e regimento que norteia o trabalho educativo, se contempla as leis que regem a educação e se trabalha com equipe multidisciplinar (pedagogo, psicopedagogo e especialista na área da saúde). O momento de acolhimento na escola é muito importante para a família da criança com deficiência, pois estes podem temer esse momento que lhes traz apreensão e incertezas. Portanto, a escola passa a ser a mediadora do processo de inclusão desses alunos, estando engajada em ações que respondam às necessidades dos mesmos, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem, adequando-se no currículo e em práticas pedagógicas.

h) **Funcionamento das SRM e Salas de Recursos**

Para o funcionamento das SRMs se faz necessários materiais e equipamentos pertinentes a sua função. Segundo a atual gestora *“as Sala de Recursos Multifuncionais não recebem os equipamentos há três (03) anos do MEC e as Sala de Recursos funcionam com materiais que são disponibilizados pelas próprias escolas. Está prevista a implantação de 10 (dez) Salas de Recursos Multifuncionais na rede municipal”*.

Para um melhor atendimento aos alunos da educação especial na classe regular, a coordenação informou que foram contratados, no primeiro semestre de 2017, 412 (quatrocentos e doze estagiários) do curso de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior tanto públicas como da rede privada. Estes estagiários, passaram por formação ofertada pelo CMEE antes de atuarem nas escolas, como apoio ao professor do ensino regular no desenvolvimento das atividades para os alunos inclusos no ensino regular.

Desta forma, apresenta-se a necessidade do planejamento, acompanhamento e assessoramento das políticas de inclusão no município de Manaus, posto que a

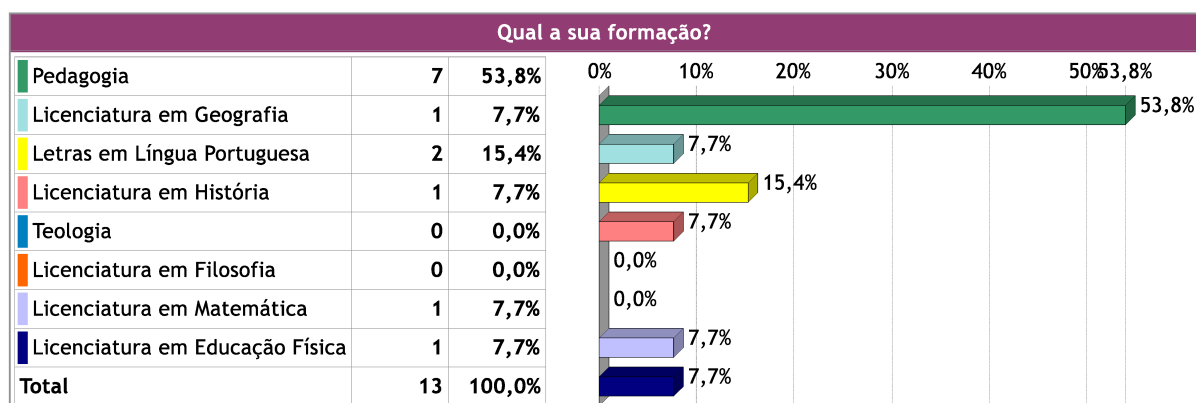
demanda dos alunos para o AEE é crescente em decorrência da ampliação de matrículas, visto que as SRM implantadas pelo município não são suficientes para atender os mesmos. Com isso, os investimentos do governo nos municípios e estados são imprescindíveis, bem como o monitoramento e ampliação desse serviço com objetivo de atender aos alunos.

3.4.2 Implantação do AEE nas escolas da rede público do município de Manaus

Como já foi mencionado, cada escola possui um gestor que é responsável tanto pela parte burocrática como pelos aspectos pedagógicos e acompanha junto com o pedagogo os rendimentos dos alunos. Considerando que nossa amostra foi de 13 escolas que possuem SRM, temos 13 gestores participantes na pesquisa. Essa amostra foi composta de 61,5% do sexo feminino e 38,5% do sexo masculino, com faixa etária de 41 a 50 anos, e cerca de 61,5% atuam na gestão das escolas entre 04 e 10 anos. Quanto à sua formação inicial, 53,8 % dos gestores apresentam formação em pedagogia (Gráfico 6).

a) Formação dos gestores

Gráfico 6 - Área de formação dos gestores



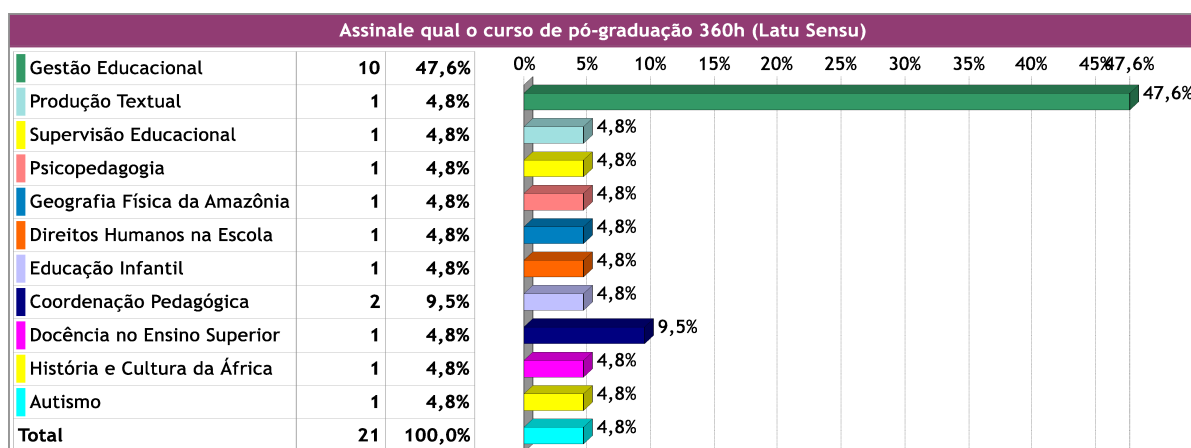
Fonte: A autora, por meio da interpretação de dados do *Software Sphinx*

Essa formação dos gestores predominante em pedagogia deve-se ao fato da SEMED considerar para o exercício da gestão³², nas escolas da rede de ensino, professores ou pedagogos habilitados em administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional ou gestão escolar.

³² O Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus preconiza no seu Capítulo III sobre a direção nas escolas no Art. 103 A direção escolar será exercida por profissional efetivo do magistério em atividade, sendo responsável pela gestão das atividades administrativas, pedagógicas e financeiras na unidade de ensino. Disponível em: <http://bit.ly/2gKWrgc>. Acesso em: 20 de out. 2017

Quanto à formação continuada, 100% dos gestores sinalizaram que possuem pós-graduação (*latu senso*), alguns com mais de uma especialização, mas nenhum com mestrado ou doutorado (Gráfico 7). Entre as áreas de especialização destaca-se a Gestão Educacional (47,7%), entre os 11 cursos citados, mas com relação à amostra (13), esse curso foi realizado por 76,92% dos gestores. Apenas um gestor tem formação continuada na área da Educação Especial, que foi uma especialização em pessoas com autismo.

Gráfico 7 - Área da Pós-graduação (*latu Sensu*) cursada pelos gestores



Fonte: A autora, por meio da interpretação de dados do *Software Sphinx*

Observa-se quanto a formação que os gestores apresentam conhecimentos relativos a gestão escolar que precisam estar imbricadas com ações descentralizadas, compartilhadas e participativa. Para Lück (2009, p. 95) ao descrever a função do gestor pedagógico incorporado ao contexto escolar, analisa que:

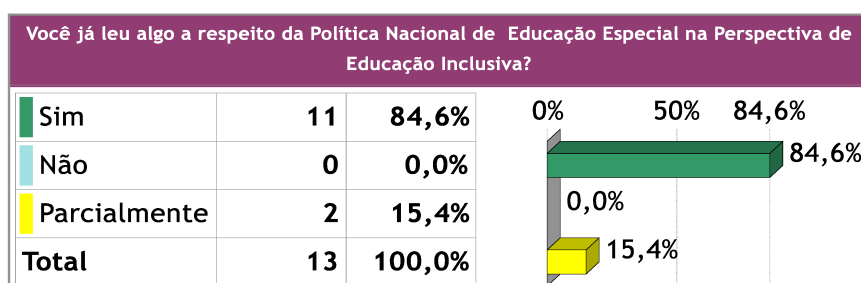
A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, [...]. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida.

Com isso, observa-se que a gestão pedagógica é uma vertente fundamental na escola, pois está ligada ao processo de aprendizagem dos alunos e se interrelacionam para a promoção da aprendizagem dos mesmos de forma integral no desenvolvimento de habilidades tanto sociais quanto cognitivas.

b) Conhecimentos dos gestores referentes aos documento do MEC sobre Educação Especial

Com o objetivo de identificar os níveis de conhecimentos do gestor com relação à conhecimentos específicos da Educação Especial, foram elencados alguns itens que tratam da temática. Foi identificado que 100% dos participantes relatam ter lido sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, onde 84,6 de forma completa e 15,4% apenas parcialmente (Gráfico 8). Isso demonstra que os dispositivos legais e informações sobre essa área estão sendo disseminados.

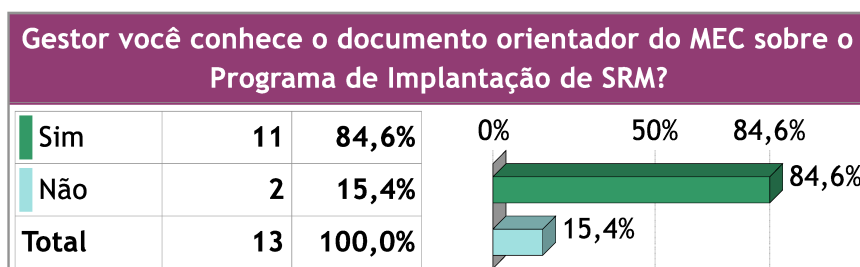
Gráfico 8 - Conhecimentos relativos à área da Educação Especial



Fonte: A autora, por meio da interpretação de dados do *Software Sphinx*

Com relação ao documento orientador do MEC sobre implantação de SRM, 84,6% dos gestores assinalaram conhecer o programa (Gráfico 9), contudo na análise dos PPP das escolas, as informações referentes as SRM eram imprecisas, revelando uma contradição entre os conhecimentos dos gestores e a construção dos projetos pedagógicos nas escolas.

Gráfico 9 - Conhecimentos relativos ao documento orientador do MEC sobre implantação da SRM

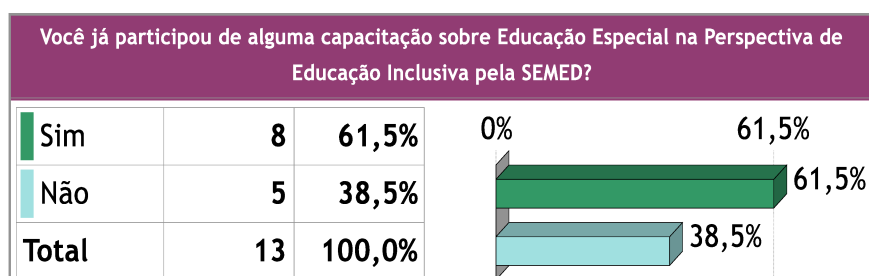


Fonte: A autora, por meio da interpretação de dados do *Software Sphinx*

c) Formação dos gestores para a educação inclusiva

No que tange a participação dos gestores em formação continuada oferecida pela SEMED, identificou-se-se que 61,5% participaram de alguma capacitação sobre Educação Especial, deixando 38,5% sem essa formação, embora estejam coordenando escolas que possuem SRM, além dos alunos com algum tipo de necessidade educacional especial na sala regular (Gráfico 10).

Gráfico 10- Participação dos gestores em capacitação em Educação Especial pela SEMED

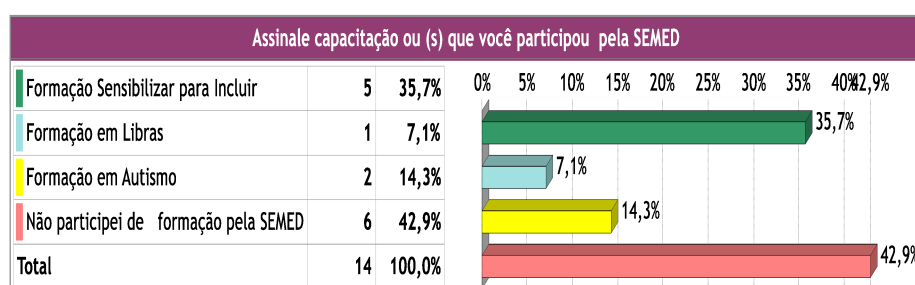


Fonte: A autora, por meio da interpretação de dados do *Software Sphinx*

Capacitar os gestores escolares é uma necessidade urgente e a Declaração de Jomtien de 1990 já alertava para o papel da gestão escolar nas ações para a diversidade e a busca da equidade na educação para o compromisso da educação para todos.

Conforme citado anteriormente, oito os gestores assinalaram que participaram de pelo menos uma formação disponibilizada pela rede de ensino na área da Educação Especial. Entre os cursos de capacitação citados, a maioria faz parte da “Formação Sensibilizar para Incluir” (35,7%) que faz parte das ações da Gerência de Educação Especial para formação continuada de professores (Gráfico 11).

Gráfico 11 - Área de capacitação ofertada pela SEMED



Fonte: A autora, por meio da interpretação de dados do *Software Sphinx*

d) Projeto Político Pedagógico (PPP)

Com relação ao PPP, 100% dos gestores citaram que a escola possui PPP e, quanto a construção do mesmo, 92,3% dos gestores mencionaram que foi produzido com a participação da equipe escolar (professores, pedagogo, administrativos, alunos), conselho escolar e comunidade. Um PPP foi cosntruído sem a participação da comunidade.

Para a LDB as instituições de ensino tem autonomia para criar sua proposta pedagógica com base nos princípios da gestão democrática e, no seu Art. 14, estabelece que os profissionais da educação devem participar de sua elaboração. Para Tezani (2009, p. 10)

[...] quando todos participam e se sentem responsáveis bem como compromissados com aquilo que fazem, concretiza-se a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. O primeiro passo efetivo deve garantir a gestão democrática e participativa como um dos possíveis caminhos à construção da escola inclusiva.

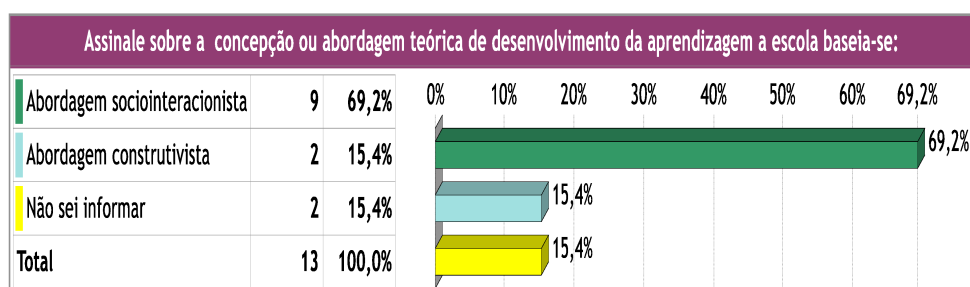
A construção do PPP deve ser realizada de forma coletiva, em que todos são responsáveis pelas estratégias e planejamentos traçados no mesmo, onde se prioriza a diversidade existente no contexto escolar buscando a superação das desigualdades e barreiras impostas no sistema educacional com relação à educação das pessoas com deficiência, pobres, negros, crianças, jovens e mulheres.

e) Concepção teórica de desenvolvimento de aprendizagem das escolas segundo os gestores

Ao serem questionados sobre a concepção teórica de desenvolvimento de aprendizagem em que a escola se baseia, 69,2% dos gestores sinalizaram que se fundamenta na concepção sociointeracionista³³ preconizada pela SEMED, enquanto 15,4% dos gestores apontaram para abordagem construtivista e 15,4% não souberam informar (Gráfico 12).

³³De acordo com o documento elaborado Comissão Projeto Político Pedagógico da SEMED em 2017, intitulado “Dicas para elaboração do Projeto Político Pedagógico” no que tange ao Marco Operativo, apresenta que diante da realidade apresentada e dos conceitos explicitados no decorrer do Projeto Político-Pedagógico, deve-se definir o conjunto de ações necessárias à realização do mesmo, e, para tanto fundamenta-se na concepção sociointeracionista. Disponível em: <http://bit.ly/2zCGAYd>. Acesso: 25 de out. 2017.

Gráfico 12 - Concepção teórica de desenvolvimento da aprendizagem das escolas



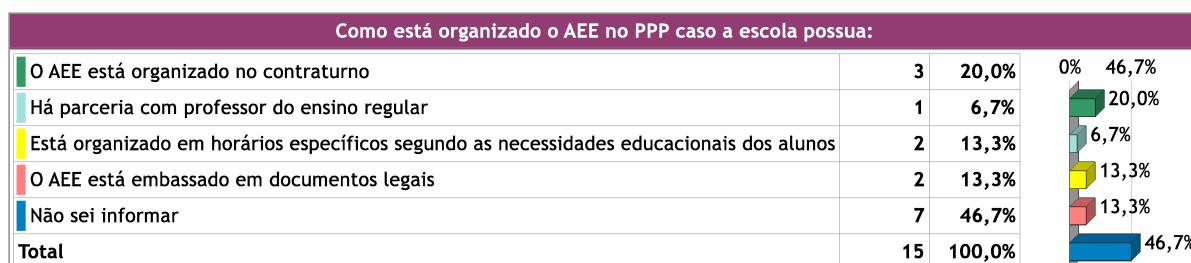
Fonte: A autora, por meio da interpretação de dados do *Software Sphinx*

A concepção teórica de desenvolvimento de aprendizagem colabora no delineamento das ações da escola, e nessa perspectiva o PPP retrata a identidade da escola, formação do homem e suas implicações nos demais setores da sociedade favorecendo a aprendizagem. Para Veiga (2009) na construção do PPP “cabe à escola explicitar os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, os conteúdos, a metodologia da aprendizagem, o tipo de organização e as formas de execução e avaliação da escola”.

f) Institucionalização do AEE no PPP das escolas segundo os gestores

Com relação à institucionalização do AEE no PPP da escola, 100% dos gestores assinalaram que o mesmo está contemplado no PPP, mas quando questionados sobre como está organizado no PPP de sua escola, 46,7% não souberam informar (Gráfico 13). Os que souberam informar, relataram as características do AEE, como a sua organização no contraturno (20,0%), sua parceria com o professor do ensino regular (6,7%), sua organização em horário específico de acordo com as necessidades do aluno (13,3%) e seu embasamento em documentos legais (13,3%).

Gráfico 13 - Organização do AEE no PPP da escola



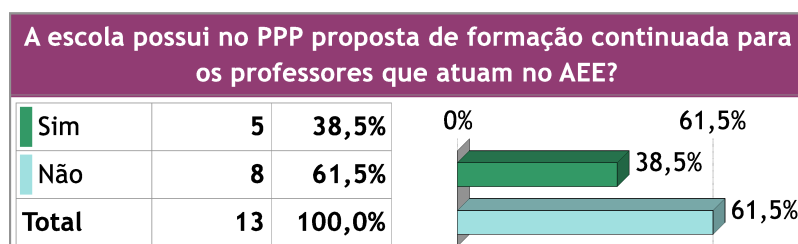
Fonte: A autora, por meio da interpretação de dados do *Software Sphinx*

Desta forma, evidencia-se que os gestores desconhecem a proposta do AEE e esta ausência de informação pode limitar a construção de uma da escola inclusiva, na medida em que sua institucionalização perpassa por informações contidas nos documentos legais, bem como formação da equipe escolar e essas ações precisam estar articuladas com o Sistema de Ensino Municipal.

g) Proposta de formação continuada de professores no PPP segundo os gestores

Quando os gestores foram questionados sobre a proposta de formação continuada no PPP da escola, 61,5% sinalizaram que a escola não possui essa proposta (Gráfico 14) . Esse fato foi observado na análise dos PPP das escolas e, quando mencionada, estava vinculada a SEMED por meio do CMEE, no entanto, não estava clara essa formação.

Gráfico 14 - Proposta de formação continuada para os professores que atuam no AEE em SRM



Fonte: A autora, por meio da interpretação de dados do *Software Sphinx*

As perguntas subjetivas dos questionários com relação aos conceitos de educação especial/educação inclusiva e função de um gestor numa escola inclusiva, estão descritas nos Quadros 6, 7 e 8, sobre os quais discorre-se nos tópicos a seguir.

h) Percepção dos gestores sobre Educação Especial

No Quadro 6 estão descritas as três categorias em que foram classificadas as respostas dos gestores quanto à sua percepção sobre Educação Especial. A maioria, 61,53%, atribuiu a percepção de Educação Especial com ênfase na pessoa com deficiência, 15,4% colocaram a ênfase na formação do professor e no sistema de ensino.

Quadro 6 - Percepção dos gestores sobre Educação Especial

Percepção dos gestores sobre Educação Especial		
Categorias	Respostas	%
Ênfase na pessoa com deficiência	"A educação especial atende aluno com deficiência". (G. 2) "A Educação Especial tem o papel de atender os alunos que ainda não foram incluídos em sala de ensino regular". (G. 3)	

	<i>“A Educação Especial visa trabalhar o público de pessoas com deficiência, os quais necessitam de atendimento especial”. (G. 4)</i> <i>“Compreende uma modalidade de educação específica para as pessoas com deficiências, inclusive pessoas com transtorno globais do desenvolvimento”. (G. 5)</i> <i>“É fundamental para o desenvolvimento das crianças com deficiência, principalmente nos casos mais complexos”. (G. 6)</i> <i>“É promover melhor qualidade de vida para aqueles que necessitam de atendimento adequado a realidade física, mental, sensorial e social”. (G. 8)</i> <i>“É um atendimento que trata das diferenças do aluno de acordo com sua necessidade”. (G. 9)</i> <i>“Educação Escolar voltada para alunos com deficiência”. (G. 11)</i>	61,53
Ênfase na formação do professor	<i>“A Educação Especial deveria ser levada a sério em nossa rede de ensino. Esse trabalho deve ser executado por profissionais especializados”. (G. 1)</i> <i>“Apesar dos avanços, ainda necessitamos de mais professores verdadeiramente comprometidos com a educação especial, os professores hoje disponíveis são poucos, e em alguns casos, sendo direcionados a trabalhar teóricos, o que deixa a desejar a prática”. (G. 13)</i>	15,4
Ênfase no Sistema de Ensino	<i>“É necessário que se repense o atendimento que temos hoje”. (G. 7)</i> <i>“É um marco na história na educação que aos poucos vem ganhando espaço e direitos, precisa ser constantemente avaliada, para que seus resultados sejam cada vez mais satisfatórios”. (G. 10)</i>	15,4
Obs. O participante G 12 não respondeu a questão.		

Fonte: A autora, com base na AC de Bardin (2011) e com auxílio do *Software Sphinx*

i) Percepção dos gestores sobre Educação Inclusiva

Com relação a percepção do gestor sobre educação inclusiva, as respostas foram classificadas em três categorias (favorável, desfavorável e favorável com restrições). A maioria dos gestores são favoráveis à inclusão (54%), 15,4% são desfavoráveis considerando que as escolas não estão preparadas, e 23,8% são favoráveis com restrições (Quadro 7).

Quadro 7 - Percepção dos gestores sobre Educação inclusiva

Percepção dos gestores sobre Educação Inclusiva		
Categorias	Respostas	%
Favorável	<i>“A educação que visa perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos em salas de aula comum”. (G. 2)</i> <i>“É importante dizer que a inclusão é um direito garantido por lei a todas as pessoas com algum tipo de deficiência, levando em consideração suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas que possuem. Esse é o princípio básico da inclusão”. (G. 3)</i> <i>“Deve-se oportunizar ao educando a possibilidade de interagir com os alunos ditos “normais”. Atentando para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento pessoal”. (G. 7)</i> <i>“É buscar perceber e atender as necessidades especiais de cada aluno em salas de aula regular para que haja a inclusão desse aluno junto aos demais”. (G. 8)</i> <i>“Essa modalidade abrange o contexto da diversidade, ou seja, amplia-se a participação dos alunos aos estabelecimentos de ensino regular”. (G. 10)</i> <i>“Visa um trabalho de inclusão, é mais abrangente por se tratar de incluir na educação escolar todos aqueles sujeitos vítimas de preconceitos culturais”. (G. 12)</i> <i>“A educação inclusiva é para todos os alunos”. (G. 13)</i>	54
Desfavorável	<i>“As escolas não estão preparadas para recebê-los, os professores precisam de formação e especialização para atingir o objetivo”. (G. 1)</i> <i>“A educação não oferece recursos humanos e materiais, reduzir o número de alunos, pois não é obedecido o número de alunos, caso na sala tenha algum com deficiência”. (G. 4)</i>	15,4
Favorável com restrição	<i>“Acho muito válido, mas infelizmente, não temos estrutura para incluir os alunos com necessidades especiais como deveríamos, falta o poder público fazer a sua parte”. (G. 5)</i>	

	<i>“A inclusão se faz necessária, contudo, antes se faz preciso, qualificar os professores da sala de aula e ficando muitas como objeto decorativo, pois os professores não tem preparo para lidar com esses alunos, os deixando ali sem a devida atenção, lembrando que ao ser incluído, esse aluno no primeiro momento necessita de um mediador, o que ainda não está ao alcance de todos”. (G. 6)</i> <i>“É importante para a sociabilidade dos alunos, porém as escolas necessitam de um maior apoio com profissionais que possam dar suporte técnico aos professores”.</i> <i>“Precisa ser ampliada e formar melhor os professores para acolher e desenvolver essas crianças”. (G. 11)</i>	23,8
--	--	-------------

Fonte: A autora, com base na AC de Bardin (2011) e com auxílio do *Software Sphinx*

j) **Função do gestor na Escola Inclusiva**

Quanto a principal função no gestor para uma escola inclusiva, as respostas foram classificadas em quatro categorias (diálogo e participação, cumprimento da legislação, acesso e permanência e gestão escolar). A maioria ficou na categoria acesso e permanência (30,8%) dos alunos na escola, nas categorias de diálogo e participação e gestão escolar teve um percentual de 23,8%, e 15,4% se foca no cumprimento da legislação (Quadro 8).

Quadro 8 - Função do gestor na escola inclusiva

Função do gestor na escola inclusiva		
Categorias	Respostas	%
Diálogo e participação	<i>“Abrir espaço para o diálogo, troca de experiências e a interação entre todos, promover o respeito as diferenças e individualidades”. (G. 1)</i> <i>“É acolher a todos”. (G. 3)</i> <i>“Possibilitar um atendimento onde todos sintam-se acolhidos e respeitados, principalmente para que a inclusão escolar comece a acontecer, é a possibilidade de uma gestão coerente, em que toda a comunidade se sinta respeitada e participativa, visto que essa é a melhor maneira de se construir uma escola comprometida com a inclusão”. (G. 12)</i>	23,8
Cumprimento da legislação	<i>“Cobrar que a lei seja cumprida”. (G. 2)</i> <i>“É justamente articular instrumentos necessários e cabíveis para haja o beneficiamento real da inclusão”. (G. 4)</i>	15,4
Acesso e permanência	<i>“Garantir que todos os alunos tenham atendimento igual no ensino regular.” (G. 5)</i> <i>“O gestor é o mediador de todos os processos na escola e deve ter um olhar específico para inclusão, a fim de garantir o direito de aprendizagem desses alunos.” (G. 9)</i> <i>“O gestor tem o papel de resguardar o direito a escolarização a todos, independente das condições econômicas, sociais, de limitações física ou psicológicas”. (G. 10)</i> <i>“Organizar a escola para oferecer possibilidades de aprendizagem a todos os alunos com deficiência”. (G. 11)</i>	30,8
Gestão Escolar	<i>“Matricular o aluno, orientar os pais em relação ao atendimento necessário, informar a SEMED e matricular no AEE”. (G. 6)</i> <i>“Mediar todo o processo dentro da escola, afim de que o espaço escolar seja realmente acolhedor”. (G. 7)</i> <i>“Ser defensor e protetor dos alunos com deficiência. o gestor é o grande responsável de se cumpria as leis criadas, objetivando uma inclusão de fato e de direito, o que ainda está longe de ser alcançado”. (G. 13).</i>	23,8%
Obs. O participante G 8 não respondeu a referida questão.		

Fonte: A autora, com base na AC de Bardin (2011) e com auxílio do *Software sphinx*

Neste sentido, destaca-se uma nova visão a respeito da organização da escola e os profissionais que nela atuam, assim para Silva (2015) há urgência de a escola

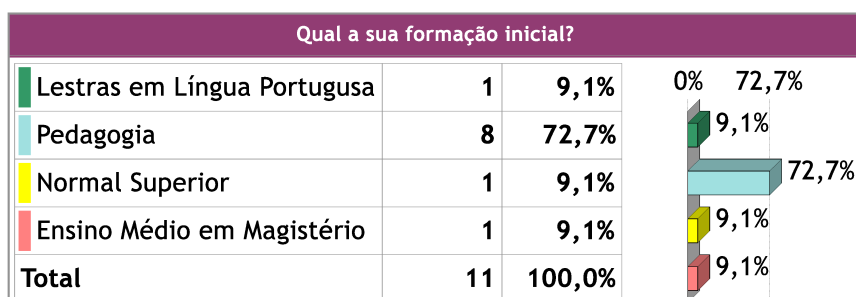
pública e seus atores reconhecerem as mudanças do sistema educacional inclusivo, posto que as implementações de ações pedagógicas não se limitam apenas aos documentos legais e sim a mudança de atitudes e práticas pedagógicas.

Portanto, para Vieira (2011) mesmo com a amplitude das pesquisas e conhecimento construídos, há necessidade de investimentos na formação de gestores, concebida como política de governo na perspectiva da inclusão. Assim, esta formação possibilitará a todos práticas que constituam a escola como instituição escolar inclusiva.

3.4.3 Formação inicial e continuada dos professores que atuam nas SRMs e Sala de Recursos

O perfil dos professores que participaram da pesquisa e seus conhecimentos e experiências em Educação Especial serão descritos neste item. Dos 11 (onze) professores que participaram da pesquisa, 90,9% são do sexo feminino, quanto a faixa etária, 63,65% tem entre 30 a 40 anos. A maioria tem formação inicial em Pedagogia (72,7%), existindo uma professora que apresenta apenas ensino médio (Gráfico 15).

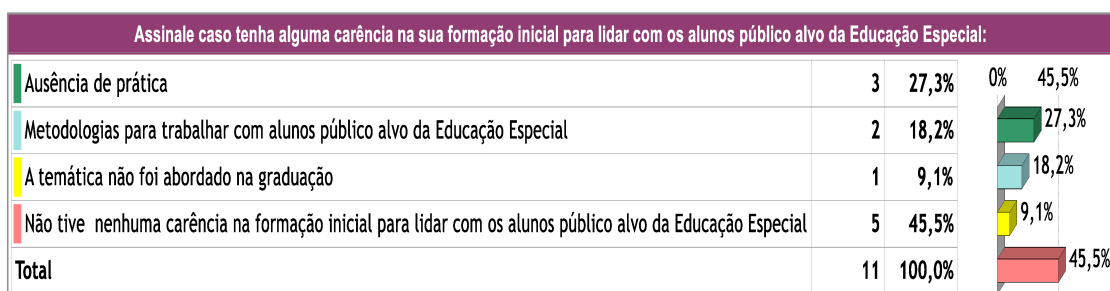
Gráfico 15 - Formação inicial dos professores que atuam em SRM



Fonte: A autora, por meio da interpretação de dados do *Software Sphinx*

No aspecto relacionado à carência da formação inicial para atuar junto aos alunos da Educação Especial (Gráfico 16), apesar de 45,5% dos professores assinalarem que não havia carência, os outros itens (ausência de prática, falta de metodologia para o público alvo da educação especial, e temática não abordada na graduação) somam 54,5%.

Gráfico 16- Carência na formação inicial para atuar com alunos da Educação Especial

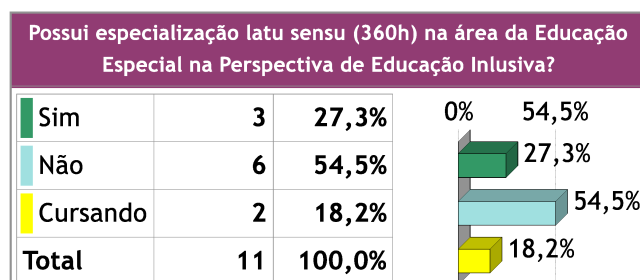


Fonte: A autora, por meio da interpretação de dados do *Software Sphinx*

a) Formação dos professores para atuar com alunos da Educação Especial

Quanto ao tópico relacionado à formação para atuar com alunos da Educação Especial, (Gráfico 17), observa-se que 54,5% dos professores não apresentaram formação em nível de especialização *latu sensu* para trabalhar com estes alunos, no entanto, há profissionais que encontram-se cursando tal formação (18,2%).

Gráfico 17 - Formação em nível de Especialização na área de Educação Especial



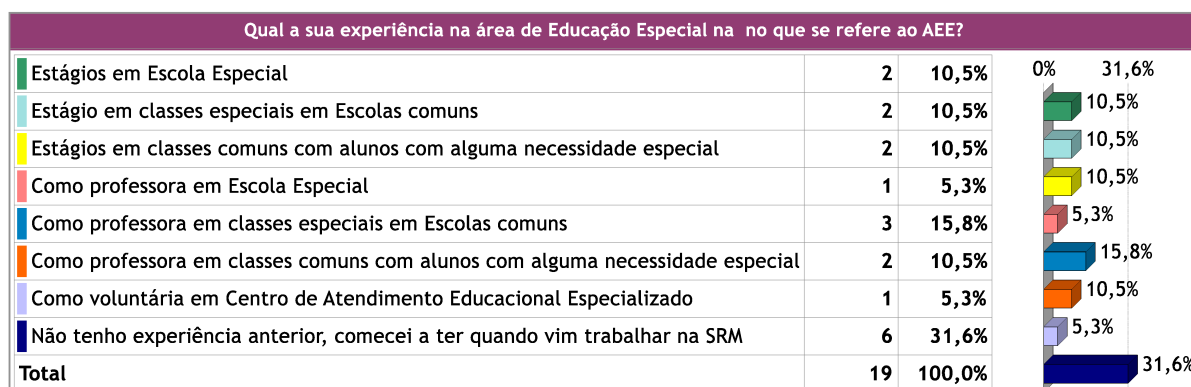
Fonte: A autora, por meio da interpretação de dados do *Software Sphinx*

Assim, para Saviani (2009) é importante instituir um espaço específico para responsabilizar-se pela formação de professores para atuar nessa modalidade, ou de outra forma esse campo continuará inconsistente, posto que não fará diferença os enunciados referentes as benefícios da educação inclusiva contidas nos dispositivos legais e que permeiam pesquisas no campo educacional.

b) Experiência dos professores do AEE na área da Educação Especial

No tópico relacionado à experiência na área de Educação Especial (Gráfico 18), 31,6% dos docentes relataram não ter experiência para atuação no AEE, passando a tê-la quando assumiram a SRM, seguidos da experiência como docentes no ensino regular (15,8%).

Gráfico 18 - Experiência na área da Educação Especial



Fonte: a autora, por meio da interpretação de dados do *Software Sphinx*

As experiências com os estágios de graduação somam 31,5%, apontando para uma importante ferramenta para serem desenvolvidas ainda como estudantes do ensino superior. Também, a experiência como professor em Escola Especial ou em Classes Especiais também constituem uma vivência significativa na área da Educação Especial (21,1%). Apenas 10,5% apontam para experiência como professor em classes comuns com alunos com algum tipo de deficiência.

c) **Conhecimento dos professores sobre os documentos legais que tratam sobre o AEE**

Quanto ao questionamento sobre os documentos legais que tratam sobre o AEE, 63,6% assinalaram que desconheciam estes documentos, enquanto que 27,3% conheciam estes documentos e 9,1% conheciam parcialmente. No que diz respeito à função do AEE, 45,5% mencionaram ter conhecimento de sua operacionalização, 27,3% relataram ter conhecimento parcial, e 27,3% relataram não ter conhecimento.

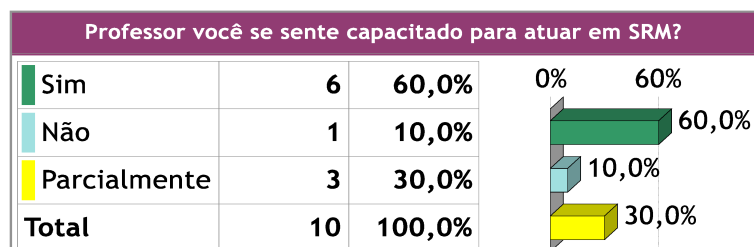
No que tange o conhecimento sobre o público alvo da Educação Especial, 63,3% dos professores assinalaram que eram os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, 24,3% assinalaram que eram somente alunos com deficiência e autismo, seguido de 9,1% que relataram que eram alunos com Laudo Médico.

d) **Tempo de atuação dos professores em SRM e Sala de Recursos**

Quanto ao tempo de atuação em SRM e Sala de Recurso, 55,6% atuam entre 04 a 10 anos, enquanto que 44,4% atuam entre 01 a 03 anos, apontando para uma equipe com pouco tempo de atuação na área da Educação Especial.

Com relação a sentir-se capacitado, para atuar na SRM, 60% mencionaram que estão capacitados enquanto que 30% sentem-se parcialmente capacitados (Gráfico 19).

Gráfico 19 - Capacitado para atuar nas SRM



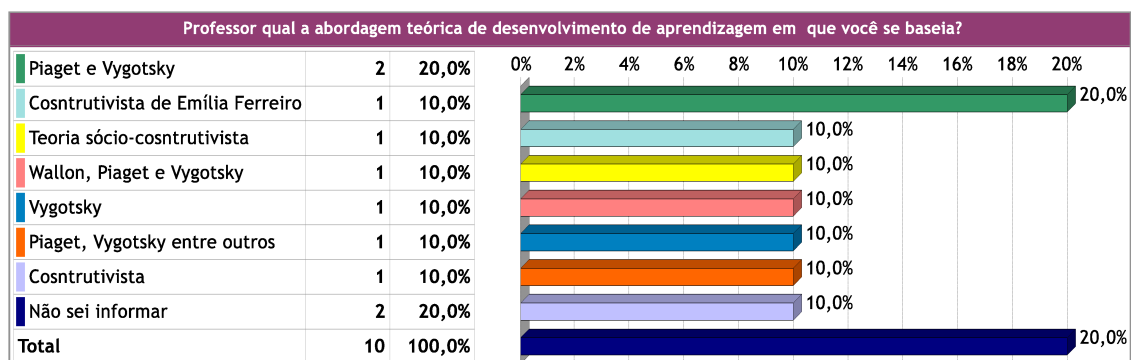
Fonte: A autora, por meio da interpretação de dados do *Software Sphinx*

Destaca-se no tópico acima que há professores que não se sentem completamente capacitados para exercer a atual função, assim, a referida rede de ensino precisa possibilitar a estes profissionais conhecimentos que diminuam lacunas existentes na sua atuação, conforme mencionado anteriormente e realizar delineamento adequado que contemple as nuances que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, bem como a relação entre a teoria e prática desses profissionais.

e) Abordagem teórica de desenvolvimento de aprendizagem utilizada pelos professores do AEE

Questionados sobre a abordagem teórica de desenvolvimento de aprendizagem utilizada (Gráfico 20), os professores assinalaram que se baseiam nos teóricos Piaget e Vygotsky (20%), os demais assinalaram Wallon, Piaget e Vygotsky, Construtivismo com 10% e 20% não soube informar.

Gráfico 20 - Abordagem teórica de desenvolvimento humano



Fonte: a autora, por meio da interpretação de dados do *Software Sphinx*

Desta forma, sobre a abordagem teórica utilizada, verifica-se que os docentes não apresentam uma definição sólida quanto ao conhecimento dessas abordagens, posto que se fundamentam em teóricos que apresentam visões particulares sobre o desenvolvimento da aprendizagem. Ressaltando que conforme citado anteriormente na análise dos PPP das escolas, as instituições de ensino público do município de Manaus, baseiam-se na concepção sociointeracionista preconizada pela SEMED.

Com isso, há a necessidade se de articular com os docentes a concepção adotada pela escola, trabalhando as especificidades contidas nas mesmas, posto que o aluno precisa ser compreendido no seu todo e isto implica no conhecimento relacionado as fases do desenvolvimento da criança, habilidades que são desenvolvidas segundo seu processo maturacional e cognitivo. Assim, para Lima e Matos (2015), o professor precisa estar respaldado nas diferentes ciências que tratam o fazer pedagógico e docente como atividade teórica e prática.

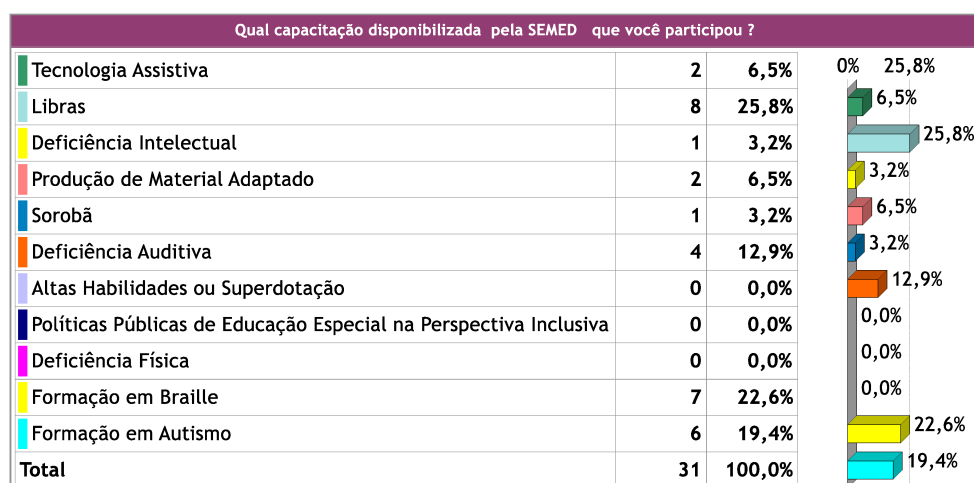
A partir disso, o docente desenvolve seu trabalho de forma coerente, compreendendo as nuances do processo educativo que envolvem a superação de dificuldades e aprendizagem do aluno, potencializando o saber do aluno e percebendo-o como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem.

f) Tipo de capacitações disponibilizada pela SEMED aos professores da SRM e Sala de Recurso

No item relacionado à formação disponibilizada pela SEMED para atuar em SRM, 100% dos professores assinalaram que receberam essa capacitação, o que indica que a referida secretaria tem investido na formação do professor para assumir este trabalho.

Quanto ao tipo de capacitações (Gráfico 21) ofertadas pela SEMED, 25,8% assinalaram que participaram da capacitação em Libras, 22,6% em Braile, 19,4% em Autismo, seguido de 12,9% em Deficiência Auditiva.

Gráfico 21 - Participação em capacitação disponibilizada pela SEMED



Fonte: a autora, por meio da interpretação de dados do *Software Sphinx*

Sobre a participação em capacitações, verifica-se que há maior participação dos docentes na área relacionada a deficiência auditiva, autismo e visual, no entanto segundo a Tabela 3 - verifica-se que há na rede de ensino, prevalência de alunos com deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltipla e autismo.

Desta forma, essas capacitações estão atendendo em parte a capacitação dos mesmos para atuar junto a estes alunos, por este motivo, precisam-se planejar ações que contemplem todas as necessidades educacionais apresentadas pelos alunos da referida rede de ensino, aos quais necessita-se focar além de práticas pedagógicas, trabalhar a relação do professor com a diversidade e diferenças da sala de aula e conhecimentos a respeito das políticas públicas de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva, que visa assegurar o direito dos alunos a um ensino de qualidade, com professores qualificados e estrutura escolar adequada.

g) Articulações do professor do AEE com outros setores

Quanto à articulação do professor do AEE com o ensino regular, 81,8% mencionaram que havia articulação, 63,6% mencionaram a articulação com a equipe pedagógica e família, 54,6% sinalizaram articulação com serviços de saúde e 90,9% mencionaram parceria com o CMEE.

Essas articulações são importantes para o trabalho realizado pelo AEE e verifica-se que os docentes em maioria têm realizado a mesma, uma vez que os alunos são parte integrantes da escola e não somente do professor do AEE. Neste sentido o professor do AEE precisa ser o mediador dessas parcerias, devendo também estar

articulado com a proposta curricular da escola, e colaborar com desenvolvimento de projetos em colaboração com os demais setores para a promoção de acessibilidade, ações de saúde e assistência social segundo orienta a PNEEPEI de 2008 e na Resolução nº 011 do CME (MANAUS, 2016).

h) Planejamento das atividades dos professores para o AEE

No que se refere ao planejamento das atividades para o AEE, 66,7% dos professores realizam planejamento individualizado, 26,7% fazem o agendamento prévio com planejamento individualizado e 6,7% mencionaram que o atendimento é por tipo de necessidade educacional especial, sobre este último, os professores sinalizaram que atendem os alunos em pequenos grupos, considerando suas necessidades educacionais.

O planejamento individualizado é considerado uma das atribuições do professor que atua no AEE, bem como a organização do tipo de necessidade educacional e o número de alunos para o atendimento (BRASIL, 2009) e por meio desse planejamento individualizado o professor passa a delinear os recursos e estratégias de ensino, condizentes para atender as suas especificidades dos alunos.

i) Quantitativo de alunos matriculados no AEE

Com relação ao quantitativo de alunos matriculados no AEE, 45,5% dos professores assinalaram que atendem mais de 20 alunos, e destes, 18,2% são oriundos de outras escolas. Em seguida, existem os professores que sinalizaram atender de 11 a 15 alunos (27,3%), sendo que destes 18,2% são também oriundos de outras escolas e os que atendem entre 15 a 20 alunos com 18,2% e destes, 18,2% são constituídos de alunos provenientes de outras escolas. Essa informação sobre a inserção de alunos de outras escolas no AEE das escolas da Zona Distrital Oeste, mostra a carência desse serviço na escola de origem e a sua necessidade de ampliação, desde que seja oferecido de acordo com a proposta da educação inclusiva. A oferta do AEE na escola onde o aluno estuda, possibilita uma maior interação entre a equipe escolar, bem como articulação com o professor do ensino regular, tendo em visto que este trabalho precisa estar articulado com este professor.

Com relação aos alunos atendidos pelos docentes na SRM, foi destacado pelos professores alunos com deficiência intelectual, autismo, paralisia cerebral, deficiência física e deficiência auditiva. Cabe destacar, segundo citado pelos professores que

fazem parte do grupo atendido pelo AEE, a presença de alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo que estes não fazem parte do público de alunos atendidos pela Educação Especial conforme citado anteriormente segundo a PNEEPEI de 2008. Outro fator relevante mencionado pelos docentes foi a infrequência dos estudantes no AEE, pois de acordo com os mesmos, os pais resistem em levá-los por não disporem de tempo para este acompanhamento e pelo fato das SRMs estarem localizadas distante da sua residência

Desta forma, quanto à frequência dos alunos ao AEE, esta faz-se necessária para que os mesmos tenham acesso por meio do professor do AEE a materiais e recursos específicos que possibilitem o desenvolvimento de sua aprendizagem, sendo também importante a sensibilização junto à família como parte integrante desse processo. A instituição de ensino deve também prover ações que possibilitem a frequência dos alunos no AEE, como a disponibilização de transporte/locomção para os alunos que necessitam desse atendimento, caso não ofertado na escola em que o aluno está matriculado, conforme consta na PNEEPEI de 2008 e na Resolução n ° 011 do município de Manaus.

Ao compararmos as informações obtidas no Gráfico 22, verifica-se que as capacitações estão contemplando as necessidades educacionais dos alunos, contudo, essas capacitações precisam atender as especificidades destes alunos e assim percebe-se que as mesmas não abrangem todas as áreas. Neste sentido, há a necessidade de planejamento a respeito da vida escolar destes alunos para que todos tenham acesso e condições de desenvolver a aprendizagem.

j) Estrutura física das Salas de Recursos e Salas de Recursos Multifuncionais

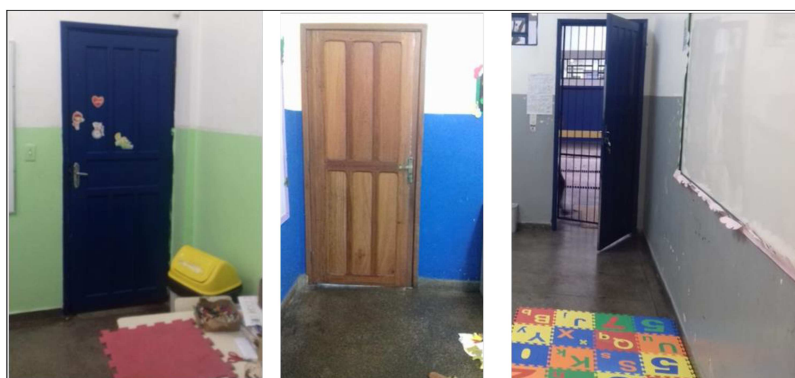
A estrutura física das SRM, de acordo com o levantamento de campo realizado nas 13 escolas, foi constatado que uma das SRM não estava funcionando em decorrência da falta de professor para atuar na mesma, embora exista demanda de alunos para esse atendimento, segundo relato do gestor da escola. Outra situação encontrada foi de uma SRM desativada e funcionando atualmente como Classe Especial. Segundo relatos do gestor da escola, foi uma medida realizada para que os alunos pudessem continuar frequentando a escola, posto que em decorrência da faixa etária, estes seriam transferidos para outra escola, havendo a possibilidade de desistência, pois os mesmos estavam adaptados à escola.

Com isso verifica-se que há carência na rede de ensino de profissionais para atuar em SRM, assim, existe a necessidade de disponibilizar para o AEE esse profissional, posto que há demanda de alunos para esse atendimento conforme explicitado acima. Quanto à criação de classe especial no município, isto precisa ser repensado, pois está em desacordo com a PNEEPEI de 2008 que preconiza o acesso e permanência desses alunos no ensino regular.

Quanto à estrutura física das SRMs, 23,3% assinalaram que a mesma apresenta iluminação e refrigeração adequada, 9% mencionaram segurança para desenvolver as atividades, enquanto que 8% assinalaram que é um espaço adequado para desenvolver as atividades. Com relação ao item sobre rampa de acesso/acessibilidade para usuário de cadeiras de rodas, foi identificada sua ausência, ou seja, dos 11 participantes na pesquisa, apenas 01 (um) assinalou que a escola apresenta rampa de acesso e banheiro com algumas adequações como barras de apoio e cadeira de banho, conforme sinalizado na Figura 5. Na visita *in lócus*, percebeu-se que 75% das escolas com SRMs disponibilizavam cadeiras de rodas.

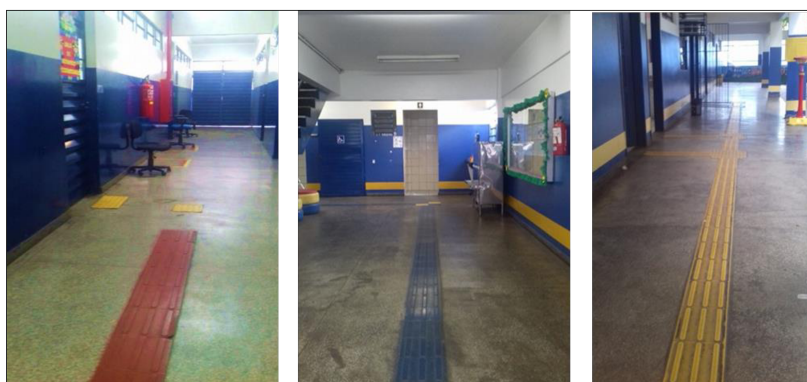
Os aspectos físicos/estruturais encontrados em 03 (três) SRMs estão representados nas Figuras 3, 4 e 5, nos quais apenas um desses espaços possui porta adequada para a acessibilidade de alunos que utilizam cadeira de rodas, porém, apresenta piso tátil para acessibilidade de alunos com deficiência visual e adaptações no banheiro.

Figura 3 - Acessibilidade das portas das SRM



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 4 - Acessibilidade com piso tátil nas SRM



Fonte: Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 5 - Banheiro com adequações na SRM



Fonte: Fonte: Arquivo pessoal da autora

Portanto, sobre a estrutura das SRMs os dispositivos legais preconizam que a escola precisa dispor de local com estrutura para implantação da mesma, posto que os alunos atendidos por esse serviço, precisam de acesso e acessibilidade, sendo estes não considerados sinônimos e segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2006) acessível é “o espaço, edificação, mobiliário ou elemento que possa ser alcançado, visitado e utilizado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com deficiência”.

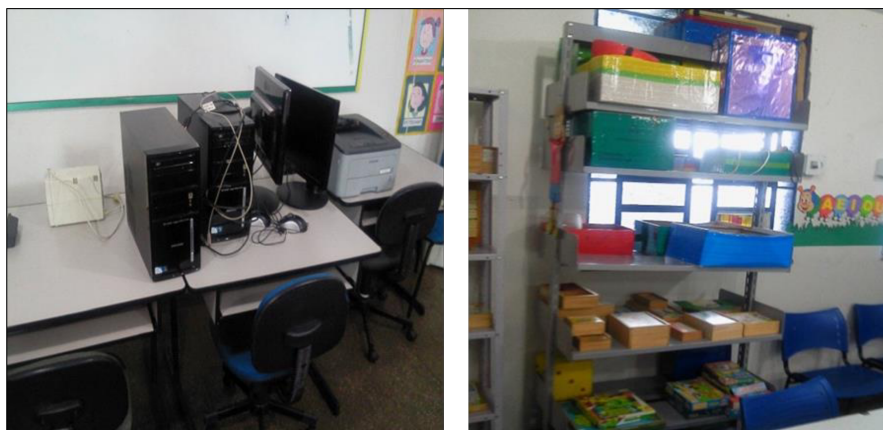
Para Manzini e Corrêa (2014) acessibilidade na educação é uma condição para se utilizar com segurança, autonomia, total ou assistida, dos espaços escolares, bem como materiais, equipamentos, informações e serviços por aluno que apresente deficiência ou não. Neste sentido as instituições precisam adequar-se para atender os alunos no contexto escolar, ademais a LBI (BRASIL, 2015), aponta a eliminação barreiras que se constituem das arquitetônicas, urbanísticas, tecnológicas e atitudinais que dificultem ou impeçam a participação social da pessoa.

k) Materiais e equipamentos das SRMs e Sala de Recursos

A partir dos materiais e equipamentos que as SRMs continham, foram contabilizadas 07 (sete) SRMs Tipo I e 02 (duas) SRMs Tipo II, bem como 02 (duas) Salas de Recursos que são mantidas pelo município e não se encontram registradas na Relação nominal de doação de SRM³⁴ aos estados e municípios realizado pelo do MEC.

Na questão relacionada aos materiais e equipamentos que as SRMs tipo I possuíam, foi identificado que 72,2% das SRMs continham materiais e equipamentos eletrônicos como computadores, laptop, scanner, impressora a laser e teclado colmeia e mouse com entrada para acionador. Quanto ao mobiliário, evidenciou-se que apenas 9,1% possuía mesa redonda, 36,4% de cadeiras, 72,2% armários e quadro branco e 88,2% mencionaram que as SRMs continham materiais pedagógicos (jogos pedagógicos acessíveis). São apresentados nas Figuras 6, 7 e 8 os materiais pedagógicos e equipamentos de 03 (três) SRMs. A lista com materiais e equipamentos disponibilizados pelo MEC para as SRMs encontram-se no ANEXO C.

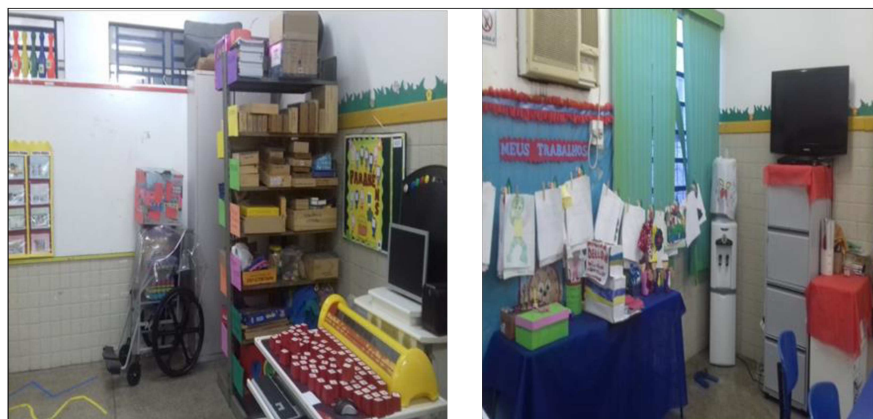
Figura 6 - Material pedagógico nas SRM



Fonte: Fonte: Arquivo pessoal da autora

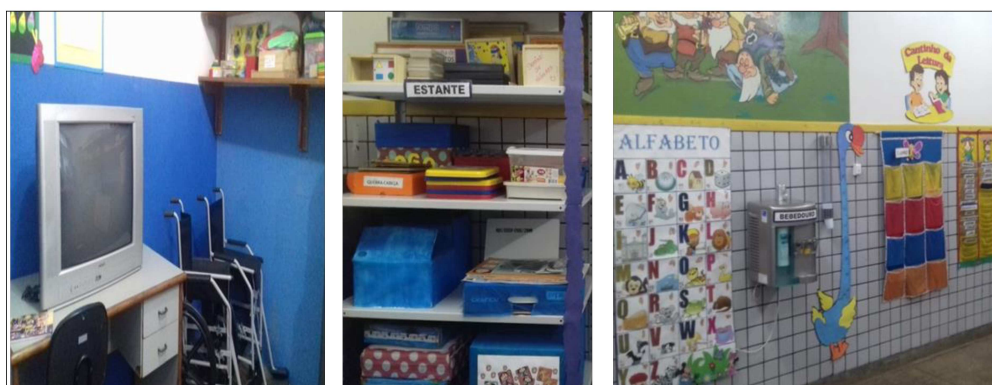
³⁴ Disponível em: <http://bit.ly/2A2QMt7>. Acesso em: 03 de nov. 2017.

Figura 7 - Material pedagógico e equipamentos nas SRM



Fonte: Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 8 - Materiais pedagógicos e equipamentos nas SRM



Fonte: Fonte: Arquivo pessoal da autora

As Figuras 9, 10 e 11 apresentam o mobiliário que as SRMs continham, enfatizando que algumas dessas SRMs, compõem materiais que são cedidos pela própria escola em que funcionam, pois até o momento não havia sido disponibilizado pelo MEC o mobiliário que faz parte do Kit que contempla as SRMs.

Figura 9 - Mobiliário nas SRM



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 10 - Mobiliário em SRM da Educação Infantil



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 11 - Mobiliário nas SRM



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Quanto aos materiais e equipamentos das SRMs tipo II os mesmos são acrescidos dos recursos da SRM tipo I, bem como os específicos para deficiência visual, assim verificou-se que as mesmas possuíam Reglete de Mesa e punção, no entanto, havia Soroban e Calculadora Sonora em apenas uma das SRMs. Quanto aos recursos que a mesma não dispunha, cita-se a Impressora Braille - pequeno porte, Guia de Assinatura e Kit de Desenho Geométrico.

Segundo os materiais que constituem as SRMs, verifica-se a necessidade de realizar planejamento relacionado aos mesmos, no sentido de questionar-se quais os recursos que seriam relevantes em detrimento de outros considerando a necessidade educacional dos alunos, pois evidenciou-se que a ausência de mobiliário nas escolas, mesmo estes sendo importantes para o trabalho com os alunos bem como equipamentos voltados para deficiência visual.

Com relação a esses materiais e equipamentos conforme relatado pela coordenadora da GEE, as SRMs estão há alguns anos sem receber a atualização dos kits pertinentes às SRMs e sem a manutenção dos equipamentos. Todavia, essas ações precisam ser requeridas constantemente e monitoradas pela SEMED e executadas pelo MEC, segundo o documento orientador de implantação das SRMs (BRASIL, 2010a).

Neste tópico apresenta-se as percepções dos professores sobre Educação Especial, Educação Inclusiva, bem como o interesse em fazer uma formação continuada, desta forma, identificou-se os participantes por letra e número, as respostas foram categorizadas e posteriormente discutidas.

1) Percepção dos professores do AEE sobre Educação Especial

Com relação à percepção dos professores que atuam no AEE sobre Educação Especial, organizamos as suas falas em três categorias (Quadro 9), onde 63,64% sinalizaram foco no ensino para as pessoas com algum tipo de deficiência. Nas demais categorias, foco na socialização/aprendizagem dos alunos e foco no apoio do professor, cada uma possui um percentual de 18,18%.

Quadro 9 - Percepção dos professores sobre Educação Especial

Qual a sua percepção sobre Educação Especial?		
Categorias	Respostas	%
Foco no ensino para pessoas com algum tipo de deficiência	<i>“É uma educação voltada para cada tipo de síndrome”</i> (Prof. 1)	63,64
	<i>“Atendimento da educação de pessoas com deficiência em escolas regulares, ou em ambientes especializados tais como escolas para surdos, cegos e deficiência intelectual”</i> (Prof. 2).	
	<i>“A educação especial está voltada preferencialmente para pessoa com deficiência, seja em escolas regulares ou escolas especializadas”</i> (Prof. 3).	
	<i>“Educação voltada para a pessoa com deficiência”</i> (Prof. 5)	
	<i>“É a educação que atende alunos com deficiência”</i> (Prof. 6)	
	<i>“Ensino especial que atende as necessidades dos discentes o qual ajuda-o a superar suas dificuldades”</i> (Prof. 10).	
	<i>“É uma modalidade de ensino”</i> (Prof. 8)	
Foco na socialização e/ou aprendizagem do aluno	<i>“Está ligada com a educação inclusiva, desenvolvimento do aluno, socialização e autonomia”</i> (Prof. 7).	18,18
	<i>“Conjunto de ações que propiciem um aprendizado efetivo socializado”</i> (Prof. 11)	
Foco no apoio do professor	<i>“É uma demanda grande sem muitos avanços cognitivos. É necessário muito apoio do professor com os alunos”</i> (Prof. 9).	18,18
	<i>“Há um encontramento, o trabalho na visão das pessoas é normal, quando o deficiente vê na pessoa colaboração, busca o resultado positivo, vê o potencial”</i> (Prof. 4).	

Fonte: A autora, com base na AC de Bardin (2011) e com auxílio do *Software Sphinx*

m) Percepção dos professores do AEE sobre Educação Inclusiva

No que tange a percepção de Educação Inclusiva (Quadro 10), 72,73% dos docentes tem essa concepção atrelada ao foco no direito de todos os alunos aprenderem juntos. Com isso, é possível considerar avanços por parte dos docentes sobre a visão de inclusão, a qual não se limita a inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino, bem como enfatiza a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), posto que está relacionada à inclusão de todos na escola.

Quadro 10 - Percepção dos professores sobre Educação Inclusiva

Qual a sua percepção sobre Educação Inclusiva?		
Categorias	Respostas	%
Foco no direito de todos os alunos estudarem juntos	"A educação inclusiva é um direito da criança" (Prof. 1)	72,73
	"Diversidade a espécie humana, buscando perceber e atender as necessidades educativas especiais de alunos em sala de aulas comuns, sistema regular de ensino promovendo a aprendizagem, desenvolvimento pessoal de todos" (Prof. 2).	
	"Se configura em atender o público de alunos como um todo, ou seja, com deficiência ou não, o aluno deverá ser visto com suas particularidades." (Prof. 3).	
	"É a educação voltada para a inclusão das diferenças, sejam elas físicas, intelectuais e religiosas" (Prof. 5).	
	"É a educação que atende alunos com deficiência em sala de aula regular" (Prof. 6)	
	"A garantia do acesso, aceitação das diferenças, a oportunidade e o desenvolvimento com qualidade em todos as dimensões" (Prof. 8).	
	"É de grande valia para os alunos com qualquer necessidade especial, com alunos de qualquer faixa etária" (Prof. 9).	
	"Quando a criança com deficiência participa das aulas do ensino regular com as crianças ditas normais" (Prof. 10)	
Foco nas dificuldades da escola	"Vejo a educação inclusiva com duas faces, Manaus não está preparada, existe a inclusão, mas não recursos estruturais e formação, ausência de trabalho colaborativo com a educação especial, falta de tempo, adaptar o material junto com o professor do ensino regular" (Prof. 4).	18,18
	"É um modelo ideal, mas a realidade é deferente não oferece recurso ou suporte, há carência no acompanhamento da educação inclusiva" (Prof. 7).	
Foco na adaptação dos conteúdos	"Entendo que seja adaptação de conteúdos, currículos, material. Tudo que o aluno precisa para se desenvolver" (Prof. 11).	9,09

Fonte: A autora, com base na AC de Bardin (2011) e com auxílio do Software Sphinx

Ademais sobre inclusão, segundo citado anteriormente, a PNEEPEI de 2008 assegura o direito de todos apreenderem juntos na escola regular. Desta forma, a partir da disseminação de ações em prol da escola inclusiva, esses profissionais vão ampliando sua visão e passam a reconhecer as diferenças, elaboram novos conhecimentos acerca dos alunos, respeitando o seu ritmo próprio de aprendizagem, bem como possibilidades para seu desenvolvimento. Conforme enfatizado por um dos

professores: *"Se configura em atender o público de alunos como um todo, ou seja, com deficiência ou não, o aluno deverá ser visto com suas particularidades"* (Prof. 3).

Assim, a educação inclusiva, para Carvalho (2005, p. 1)), se configura como “processo contínuo, dialético e complexo e diz respeito a qualquer aluno que, por direito de cidadania, deve frequentar escolas de boa qualidade, onde aprenda a aprender, a fazer, a ser e onde participe, ativamente” e além do mais, aponta como um dos desafios e barreiras a serem removidos, como é o caso da barreira atitudinal, em que a diversidade biológica, como singularidade do ser humano até então tem sido constituída de preconceito pela sociedade. Neste sentido, essas barreiras precisam ser superadas por meio de trabalho conjunto entre a efetivação da política educacional inclusiva com ações que incitem a sensibilização e engajamento da sociedade para a inclusão.

Quanto aos docentes que sinalizam o foco nas dificuldades da escola, verifica-se na fala dos mesmos a ausência de ações nas instituições escolares de acompanhar a inclusão, evidenciadas na estrutura, formação e planejamento das atividades, segundo relata um dos professores: *“Vejo a educação inclusiva com duas faces, Manaus não está preparada, existe a inclusão, mas não recursos estruturais e formação, ausência de trabalho colaborativo com a educação especial, falta de tempo para adaptar o material junto com o professor do ensino regular”* (Prof. 4).

Com essas falas constata-se a importância da construção do PPP que aborde essas questões, pois no mesmo precisam ser contempladas medidas que envolvam sensibilização e formação para equipe escolar quanto à inclusão, organização do AEE na SRM e planejamento das atividades.

No que tange ao foco na adaptação dos conteúdos, apenas uma dos professores sinalizou essa observação, sendo um dos aspectos relevantes no desenvolvimento destes alunos, tendo em vista que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1998) as adaptações curriculares estão previstas e sinalizam objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a atender todos os alunos.

Essas adaptações segundo os PCN's (BRASIL, 1998) precisam considerar as especificidades dos alunos, como ponto central para a melhoria do ensino e aprendizagem, de forma a atendê-las e atribui ao docente esse papel da análise das possibilidades de aprendizagem destes alunos, assim como realizar avaliação das ações realizadas, levando em consideração não somente as capacidades intelectuais, bem como seus interesses, motivações e o contexto social, assim, a escola precisa

estar comprometida com o direito de todos os alunos desenvolverem aprendizagem, com base no princípio da equidade.

n) Interesse dos professores do AEE em cursar formação continuada

Quanto ao interesse em cursar uma formação continuada para o atendimento aos alunos da Educação Especial (Quadro 11), 100% dos docentes apresentaram interesse, sendo que 45,45% justificaram que seria para melhorar o desempenho pessoal ao atender os alunos. Isto mostra que os docentes reconhecem que a formação continuada é propulsora de novas metodologias e práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos, como aponta a fala da Prof. 11.

Quadro 11 - Justificativas de interesse em formação continuada na área da Educação Especial

Justifique o seu interesse em fazer uma formação continuada voltada para aos alunos da Educação Especial		
Categorias	Respostas	%
Melhorar o desempenho pessoal para atender os alunos	<i>"Gostaria de ter uma formação ampla, que colaborasse no desenvolvimento das atividades com as crianças, mais colaboração" (Prof. 1).</i>	45,45
	<i>"Para melhorar cada vez mais o atendimento para com os mesmos" (Prof. 2)</i>	
	<i>"Precisamos de mais formação para trabalhar com as crianças com síndrome de Down" (Prof. 3)</i>	
	<i>"Uma formação que fosse embasada em teorias para base na prática diária" (Prof. 9)</i>	
	<i>"A educação especial é muito ampla, são muitos tipos de deficiência, gostaria de fazer o curso de libras, mediador, primeiros socorros, cursos constantes de adaptação de material. Mas uma dificuldade que tenho é a falta de material, muitas vezes tenho que gastar do meu bolso, para poder realizar as atividades com os alunos, peço ajuda nesse sentido" (Prof. 11).</i>	
Melhorar o Currículo pessoal	<i>"Sim, tem uma ansiedade de formação para público superior" (Prof. 4).</i>	36,36
	<i>"Sim, voltada para a deficiência auditiva, por interesse profissional para trabalhar com língua de sinais" (Prof. 7).</i>	
	<i>"Sim, é bom, atualmente estou fazendo pós-graduação em TEA" (Prof. 8).</i>	
	<i>"Especialização, para oferecer conhecimento e título legalizado para atuar na área" (Prof. 10).</i>	
Melhorar a prática em sala de aula	<i>"É importante à formação continuada, é essencial para melhorar a prática" (Prof. 5).</i>	18,19
	<i>"Adquirir mais conhecimentos para melhorar a qualidade da educação" (Prof. 6)</i>	

Fonte: A autora, com base na AC de Bardin (2011) e com auxílio do Software Sphinx

Os docentes também indicam a necessidade de investimentos na formação docente, tendo em vista a demanda, diversidades de alunos do AEE, bem como suas peculiaridades. Contudo, é indispensável problematizar como se dará essa capacitação, em razão das diversas áreas que compreendem o AEE. Na medida em que em esse trabalho é direcionado para os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação questiona-se qual seria essa formação? Para Baptista (2011)

pergunta-se se seria um professor multifuncional. Todavia, precisa-se destacar quais os conhecimentos que são necessários para sua atuação na SRM e, segundo Mendes (2011), que não se limitem a categorização de alunos, sem analisar suas necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, as políticas públicas precisam contemplar a formação do professor, não recaindo sobre o mesmo a responsabilidade pela sua própria formação e com isso a articulação com os demais setores como da saúde, além da educação, e intuições de pesquisas, levando em consideração o contexto social, econômico e político local, juntamente com as necessidades explicitadas pelos professores para uma formação que ultrapasse o caráter técnico.

Assim, na referida rede de ensino, verifica-se a ausência de uma política sólida que contemple a formação continuada do professor, implicando em novas formas de organização e ações de capacitações voltadas para o docente, política esta que precisa ser constituída de um espaço para partilha de experiências, práticas pedagógicas, estudos de caso e construção de conhecimentos.

Há docentes que sinalizaram a formação continuada como forma de melhorar o currículo pessoal (36,36%), nisto percebe-se que os professores estão buscando se qualificar e atualizar seus conhecimentos para atuar junto aos alunos em outros níveis e modalidades de ensino, o que também possibilita valorização profissional.

A formação continuada segundo Nóvoa (1997) e Candau (2011), precisa estar concatenada com o processo de reflexão sobre a prática, buscar romper com modelos homogêneos de formação e essa qualificação precisa contemplar a escola como *lócus* de formação, valorizando os saberes dos professores, dentre eles, o da experiência e relacioná-los com o contexto educacional e produzir a identidade desse profissional.

Portanto, pensar na formação continuada de professores para atuar com alunos da Educação Especial compreende não somente habilidades e conhecimentos específicos, mas também uma reflexão sobre trabalho. Desta forma precisa-se pensar em uma formação que envolva nova visão a respeito do desafio da inclusão desses alunos, podendo ser ressignificada por meio da partilha de situações exitosas ou barreiras que precisam ser superadas no contexto escolar com relação à inclusão.

No próximo capítulo apresenta-se o produto educacional, elaborado a partir dos achados na pesquisa que evidenciaram a necessidade de um Guia com orientações sobre Atendimento Educacional Especializado: função e operacionalização que busca

subsidiar o trabalho dos professores do AEE suscitando o desenvolvimento educacional dos alunos por meio do Plano Educacional Especializado (PEI).

CAPÍTULO 4 - PROPOSTA DO PRODUTO

Este tópico versa a respeito do produto educacional, o qual é resultante das análises que foram constatados na pesquisa, assim, o mesmo passou a ser constituído no contato com os profissionais que atuam junto aos alunos (coordenador, gestores e professores).

Conforme as informações estavam emergindo, sentiu-se a necessidade de elaborar-se um guia com orientações sobre Atendimento Educacional Especializado: função e operacionalização, tendo em vista um projeto que a SEMED produziu sobre o AEE em Sala de Recurso e Sala de Recurso Multifuncional, no qual incluiu-se sugestões que buscam subsidiar o trabalho dos professores do AEE junto aos alunos.

Neste sentido, destacaram-se aspectos concernentes ao AEE realizado nas SRM, bem como os aspectos legais que regem esse atendimento quanto à definição, finalidade, estruturação no PPP, formação continuada de professores e planejamento individualizado. A Figura 12 representa a capa do guia.

Figura 12 - Capa do guia de orientações



Fonte: A autora

No levantamento das informações junto aos participantes da pesquisa foi constatado que havia lacunas na oferta do AEE nas escolas e estas lacunas compreendiam desde a sua função quanto à organização do PPP das escolas, tendo em

vista o direito dos alunos a esse atendimento que compreende a matrícula no ensino regular e, no contraturno, o serviço de apoio complementar ou suplementar a aprendizagem que é o AEE (BRASIL, 2008). Este serviço de apoio é um dos pilares para a construção de sistemas educacionais inclusivos que assegura o direito de todos a aprenderem juntos sem nenhum tipo de discriminação independente de etnia, gênero e condição social (SALAMANCA, 1994).

No que se refere aos documentos legais que regem o AEE, observou-se ausência de informações da equipe escolar e professores quanto às ações para formação de professores, tanto nas escolas quanto nos órgãos responsáveis pela mesma, pois não havia organização e aprofundamento nas ações de formação continuada para o processo formativo do docente que atua no AEE.

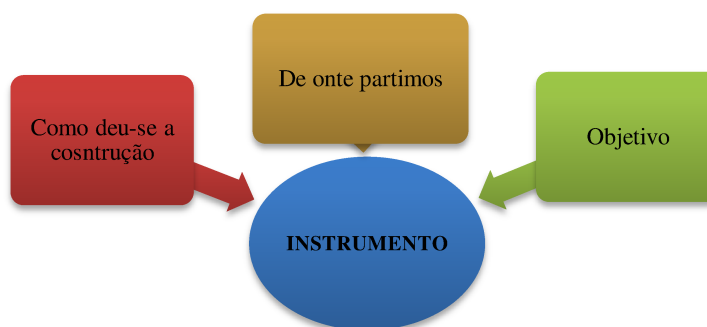
Diante deste contexto, os desafios para o processo de inclusão dos alunos nas escolas diversos perpassam pela compreensão de se focar a aprendizagem do aluno e não a deficiência, para que seja repensada a visão limitada a respeito da deficiência, passando a revertê-la, focando na participação e aprendizagem dos alunos.

Assim, a necessidade de se rever a organização da escola no aspecto pedagógico que envolve currículo, métodos, planejamento, adaptações curriculares, formação continuada do professor que atua no AEE e no ensino regular que atuam junto aos alunos, formação para equipe escolar, mudanças arquitetônicas e principalmente, a superação de barreiras atitudinais com relação aos alunos da educação especial ou demais alunos que não se enquadram no regime homogeneizador que até então, persiste nas escolas.

Desta forma, o guia trará em seu bojo os aspectos que fundamentam o contexto do AEE nas SRM e busca articular com os professores e equipe escolar as ações preconizadas nos dispositivos legais, bem como sensibilização que colaborem para a aprendizagens dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

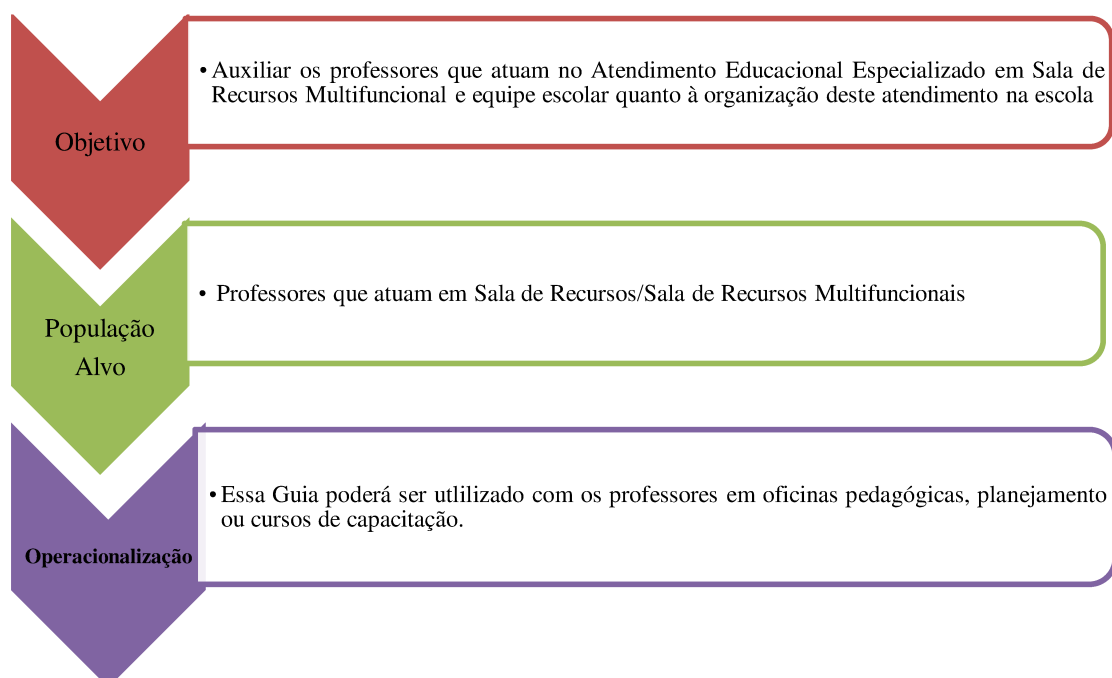
O Guia está estruturado com uma breve Introdução (Figura 13), e sua Metodologia Operacional (Figura 14), que é o Tópico 1.

Figura 13 - Introdução do guia



Fonte: A autora

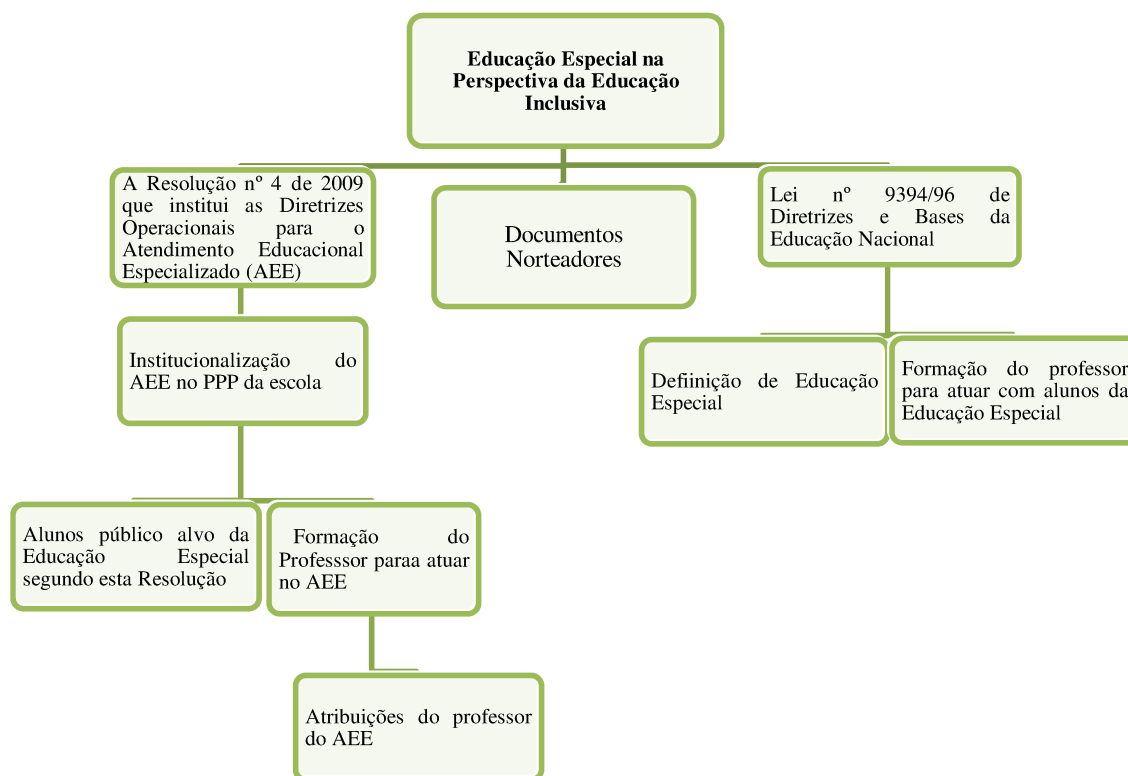
Figura 14 - Metodologia operacional



Fonte: A autora

Após a Metodologia Operacional, discorre-se sobre um breve texto que será apresentado no Tópico 2 sobre o tratado a respeito da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, enfocando os documentos norteadores como a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), PNEEPEI (BRASIL, 2008, Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009) sobre as Diretrizes do AEE na Educação Básica, bem como sua definição, público alvo e *lôcus* de realização deste atendimento. Segundo as Figuras 15 e 16.

Figura 15 - Estrutura dos tópicos sobre Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva



Fonte: A autora

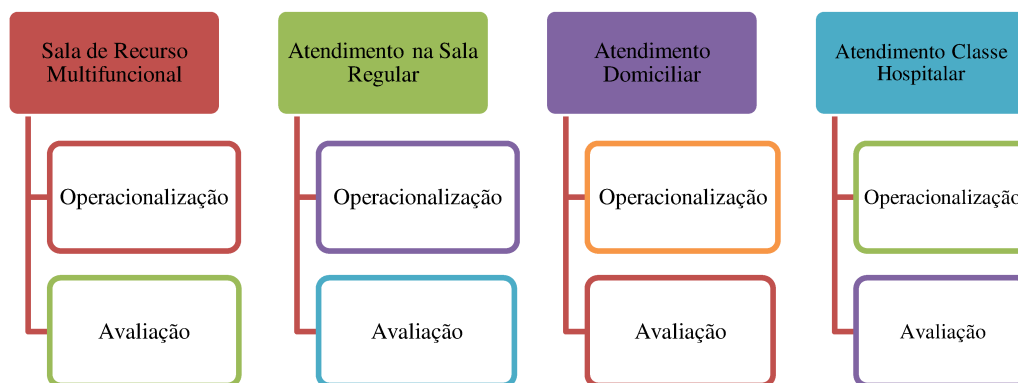
Figura 16 - Síntese sobre as diretrizes do AEE

Atendimento Educacional Especializado (AEE)	• O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009)
Recursos de Acessibilidade na Educação	• Aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.
Sala de Recursos/ Sala de Recursos Multifuncionais	• Sala de recursos multifuncionais é composta de espaço físico, mobiliário e materiais didáticos.
Formação de Professores	• Art. 12. 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.

Fonte: BRASIL, 2009, adaptado pela autora

O Tópico 3 constará a operacionalização do AEE em Sala de Recurso Multifuncional, Atendimento em Sala Regular, Atendimento Domiciliar e Atendimento em Classe Hospitalar (Figura 17).

Figura 17 - Operacionalização do AEE



Fonte: BRASIL, 2009, adaptado pela autora

O Tópico 4, compreende as referências utilizadas na elaboração do instrumento e também serão disponibilizados os anexos contendo:

- Ficha de identificação/cadastro do aluno
- Ficha semestral de desenvolvimento do aluno do SRM/Domiciliar/Hospitalar
- Ficha de ocorrência/registros
- Modelo de Plano de AEE
- Roteiro do AEE
- Relatório de visita do professor (SRM, Domiciliar, Hospitalar)
- Modelo do Plano Educacional Individualizado – PEI
- Materiais e equipamentos que compõem a SRM
- Modelos de atividades para utilizar com alunos da Educação Especial.

Com este material didático, busca-se subsidiar o trabalho dos professores e equipe escolar que atuam junto aos alunos da Educação Especial nas escolas da Rede Pública de Ensino do Município de Manaus no que se refere ao processo de inclusão dos mesmos, tendo em vista que este direito é assegurado pelos dispositivos legais citados no referido guia, com isso, a escola precisa se organizar em todos seus aspectos tanto estruturais quanto didático- pedagógico, bem como na remoção de barreiras que dificultam a aprendizagem dos alunos e a efetiva inclusão dos mesmos.

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a pesquisa alcançou o objetivo geral proposto, que foi analisar a estrutura educacional da SEMED para o atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial em relação à PNEEPEI de 2008, desta forma, também os objetivos específicos que foram delineados no corpo do trabalho.

O primeiro objetivo específico³⁵ foi descrito nos itens 3.1 e 3.1.2, nos quais foram analisados os documentos de âmbito municipal que trata a respeito da organização das escolas da rede público do Manaus, especificamente no que se refere ao atendimento educacional especializado realizado pelas instituições de ensino.

A política educacional e pedagógica da SEMED para o atendimento aos alunos da Educação Especial, busca pautar-se na perspectiva de educação inclusiva e com isso constatou-se que a rede de ensino tem ampliado a matrícula destes estudantes nas escolas regulares que possui tanto Salas de Recursos (SR) quanto Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), oferece palestras para formação continuada dos professores, entre outras ações. Contudo, apresenta matrículas de alunos em classes especiais e escola especial, o que contradiz a política de inclusão, na qual todos têm direito de aprender juntos sem nenhum tipo de discriminação. Em face desse contexto, precisa ser repensando o “porquê” de ainda se adotar este modelo segregador onde os alunos é que necessitavam se adequar à escola, sendo vistos como incapazes, pois o foco era na deficiência e não em sua potencialidade.

No que tange a oferta do AEE, constatou-se que a rede disponibiliza esse atendimento nas SR, SRM e no CMEE, onde esse último é considerado pela rede de ensino como um centro especializado. Esses *lócus* de ensino têm sido questionado quanto a sua eficácia e objetivo.

No que tange o profissional para atuar na SRM, a SEMED sinaliza que possui professores capacitados, no entanto, assim como na legislação vigente sobre a função do professor do AEE, não esclarece qual seria essa formação, se a mesma se limita a conhecimentos específicos na área da Educação Especial ou às demais vertentes que a compõem, tendo em vista a diversidade de alunos do AEE.

Desta forma, para melhoria desse atendimento, o município precisa fomentar articulação com instituições de ensino superior para qualificação destes profissionais, bem como política efetiva de formação continuada, tendo como base o contexto escolar e os

³⁵ Identificar a política educacional e pedagógica da SEMED quanto ao atendimento dos alunos alvo da Educação Especial

saberes que os professores possuem, sendo constante nesse processo de formação a reflexão sobre a prática, superação de barreiras, dentre eles as atitudinais, que visem o potencial do aluno e não a deficiência.

Com relação à análise dos PPP, evidenciou-se que as escolas não apresentam uma organização do AEE na proposta pedagógica, pois quando mencionado, limitava-se a quantidade de alunos atendidos, bem como o tipo de deficiência. Assim, apesar de algumas escolas citarem a inclusão, com direito do aluno à educação, acesso à matrícula sem nenhum tipo de discriminação, essas instituições de ensino até então se configuram no modelo clínico, com foco na deficiência do aluno, pois não se identificou um planejamento individualizado dos alunos segundo suas especificidades, bem como não apresentam planejamento com relação à avaliação ou adaptações curriculares. Também se observou a ausência de uma proposta de formação continuada para os professores, tanto do ensino regular quanto do AEE, articulação entre esses professores, equipe pedagógica, setor da saúde e serviço social.

Na organização desse atendimento no PPP da escola faz-se necessária a participação de todos, comunidade e equipe escolar, sendo que a ênfase na construção desse processo precisa contemplar a aprendizagem do aluno, seu potencial.

O segundo objetivo específico³⁶ foi contemplado nos itens 3.2 e 3.3, sendo que para alcançá-los, utilizou-se uma pesquisa documental obtida junto à setores da SEMED responsáveis pela Educação Especial. Desta forma analisou-se a estrutura e funcionamento da rede de ensino com relação à matrícula, organização das SRMs para o atendimento aos alunos da Educação Especial e ações para formação continuada para os professores que atuam no AEE.

Com isso, verificou-se que a SEMED apresenta um número elevado de matrículas de alunos da Educação Especial em escolas de ensino regular, contudo, além do acesso a matrícula, não se identificou medidas concernentes ao acompanhamento da vida escolar destes alunos para o sucesso acadêmico e continuidade dos estudos. Também se constatou excessivo número de matrículas em Classe Especial e Escola Especial, principalmente no que se refere ao ensino fundamental e modalidade de EJA.

Na busca de acolher estes alunos, é fundamental enfatizar as medidas que contemplem a formação continuada dos profissionais que atuam no AEE. Nos foi informado que os docentes participam de formação continuada por meio de cursos e palestras em parceria com

³⁶ Conhecer a estrutura de funcionamento da SEMED para o acesso e permanência dos alunos da Educação Especial

o CMEE, mas não foi possível vivenciar como se dá essa formação. Porém, pelas informações recebidas, trata-se de uma formação de curto prazo e em temas pontuais.

Em face desse contexto, é necessário conceber uma formação estruturada que não se limite a conhecimentos superficiais e que possam colaborar na superação de barreiras para promoção da aprendizagem dos alunos. Desta forma, faz-se necessário uma política de governo com investimentos nas instituições educacionais, nas quais as secretarias de educação possibilitem e consolidem intervenções de formação continuada para toda a comunidade escolar (gestores, professores de classe regulares e do AEE, assistentes-administrativos e outros), sendo os mesmos importantes no processo de inclusão dos alunos.

No que tange ao terceiro objetivo específico³⁷ que tratou sobre a identificação a organização das Salas de Recursos Multifuncionais para o atendimento dos alunos da Educação Especial, foi descrito no item 3.4, pois constatou-se que o município dispõe tanto de SR quanto SRM, conforme citado anteriormente. Identificou-se que a SEMED apresenta 31 SR implantadas pelo município e 46 SRM que receberam equipamentos do Programa de Implantação de SRM do MEC.

Quanto à organização desses espaços, na visita *in locus* percebeu-se que a estrutura dos mesmos em sua maioria é inadequada, com barreiras para acessibilidade e ausência de materiais, equipamentos e mobiliário. Destaca-se que há três anos não há manutenção e atualização dos equipamentos que compreendem as SRMs, segundo as informações da GEE e professores. Assim, esses equipamentos não estão sendo utilizados e os docentes em alguns casos, precisam dispor de recursos próprios para construção de materiais para trabalhar com os alunos.

Todavia, o programa do MEC sobre a Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), assegura que é responsabilidade do referido programa a atualização e manutenção desses equipamentos e materiais, no entanto percebe-se que há ausência de acompanhamento e ações com relação a implementação do mesmo, o qual também precisa considerar o contexto regional existente no país.

É importante considerar que o AEE não se restringe a matrícula do aluno, mas com o provimento de recursos para o atendimento aos estudantes representando a continuidade dos estudos dos mesmos e educação de qualidade

Os docentes relataram algumas dificuldades na realização do trabalho realizado das SR e SRMs, a qual estas se referem à frequência do aluno no AEE, os estudantes apresentam

³⁷ Identificar a organização das Salas de Recursos Multifuncionais para o atendimento dos alunos da Educação Especial

ausências em decorrência da distância existente entre sua residência e esses espaços e a outra está relacionada ao fato dos pais destes alunos trabalharem e com isso não tem como acompanhar as crianças nos dias de atendimento.

No entanto, é assegurado aos alunos segundo a Resolução 011 do CME, que a Secretaria de Educação promova o acesso a transporte para os alunos atendidos pelo AEE em instituições que não estão próximas para realizar este atendimento.

Com isso, verifica-se a necessidade da articulação das escolas com a SEMED para que este direito seja efetivado, bem como trabalhar o processo de sensibilização junto aos pais da importância do AEE para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Ressalta-se que as questões sociais são latentes, assim as parcerias preconizadas pelos dispositivos legais são importantes para o melhor andamento do AEE

Ademais, estes espaços não são suficientes para a demanda crescente de alunos para o AEE na rede de ensino, na medida em que as SRMs não foram implantadas em todas as escolas, e observou-se que há matrículas destes estudantes na maioria das escolas da rede municipal. Com isso, percebe-se carência desse serviço tanto na educação infantil, bem como no ensino fundamental e EJA.

Quanto ao quarto objetivo específico³⁸, que está descrito nos itens 3.4. 1, 3.4.2 e 3.4.3, os quais foram obtidos por meio de questionários aplicados ao Coordenador da GEE, gestores escolares e professores que atuam em SRM.

Observou-se, pelas falas dos participantes, que a visão sobre a inclusão está imbricada ao direito fundamental de acesso à educação, perpassando pelas condições desse acesso, ou seja, pela estrutura de funcionamento, recursos pedagógicos e formação de professores e acolhimento aos alunos.

Neste sentido, a inclusão é um desafio, bem como processo contínuo de busca da superação da exclusão, com vistas na ressignificação da função da escola em atender as especificidades de aprendizagem de todos os alunos.

Quanto à percepção de Educação Especial destacou-se o foco na deficiência, não concebendo esta modalidade de ensino como apoio a aprendizagem dos alunos buscando o desenvolvimento da aprendizagem. Desta forma, estas concepções precisam ser desveladas, com visão para além da deficiência, em que haja articulação entre os professores, equipe escolar e disponibilização de recursos que potencializem a aprendizagem dos estudantes.

³⁸ Conhecer *in loco* o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, bem como os profissionais que nela atuam

Como parte deste processo, a formação do professor para atuar no AEE na referida rede de ensino apresenta concepções inadequadas, romantizadas. Essa visão de formação deve estar de acordo com os dispositivos legais. Com isso, este professor para atuar junto a estes alunos precisa ter foco na aprendizagem do estudante, reconhecer as especificidades dos mesmos, elaborar e utilizar recursos que eliminem as barreiras de aprendizagem e realizar parcerias entre os professores do ensino regular.

A proposta de formação continuada da SEMED para estes docentes apresenta informações pontuais em cursos e palestras, com curta duração e que em alguns casos, não estão em consonância ao contexto vivenciado nas escolas, pois essa formação limita-se a informações e não em formação para os professores. Dessa maneira, deixa a desejar, posto que esta formação deve acontecer de forma contínua.

Portanto, há a necessidade de políticas educacionais que colaborem para a formação continuada do professor que atua no AEE, considerando as especificidades dos alunos, pois os cursos de nível superior que formam o professor para atuar na Educação Especial são limitados e estão presentes somente em duas universidades do Sul do país. Com isso, urge a necessidade do cumprimento das leis quanto a formação de professores para atuar no AEE, sendo este um direito do aluno.

Este cumprimento pode ser efetivado por meio de ações e parcerias entre as instituições de ensino e demais entidades, como universidades, setores de saúde e de serviço social. No entanto essas articulações acontecem de forma reduzida e este aspecto pode ser melhorado por meio de projetos e/ou programas que estimulem a participação dessas instituições, assim, o poder público precisa realizar investimentos e centrar recursos para a própria escola.

Mesmo com os avanços legais em termos de legislação, disseminação de pesquisas e capacitações, percebe-se que há desencontros quanto a formação de gestores, professores e equipe escolar para a construção de sistemas educacionais inclusivos. Com isso, precisa-se ampliar a visão dos gestores quanto a dinâmica do seu papel, desmistificando o papel administrativo para o de articulador de uma gestão inclusiva, a partir da organização da escola para a melhoria do processo educativo e para atender a diversidade dos estudantes, na medida em que a mesma precisa adequar-se as especificidades dos alunos, e não mais o aluno adequar-se a ela.

Os docentes indicaram a necessidade de investimentos na formação docente, tendo em vista a demanda, diversidade de alunos do AEE, bem como suas peculiaridades. Contudo, é

indispensável problematizar como se dará essa formação continuada, em razão das diversas áreas que compreendem o AEE.

Portanto, diante do exposto constatou-se que a referida rede de ensino tem preconizado ações para o acesso dos alunos da Educação Especial ao ensino regular e ao AEE, assim como formações para os professores que atuam no AEE, verifica-se que há avanços na formação continuada, porém ainda é um desafio, pois, precisa-se constituir uma política sólida para esta formação, na medida em que a legislação preconiza profissional especializado para tal função.

Concluimos que a estrutura educacional da SEMED embora tenha alguns avanços, precisa de melhorias, principalmente no que tange a formação de professores para atuar no AEE, tendo em vista que este é um processo contínuo buscando a resignificação do trabalho docente junto a estes alunos, não sendo o professor o único a ser responsabilizado por esta formação. As políticas públicas e ações das secretarias precisam dar suporte a esta formação,

Assim, entendemos a inclusão como um imperativo do estudo, como pesquisadora no campo da Educação Especial no contexto inclusivo, saliento que há a necessidade de produzirmos mudanças diretas no cenário social, todavia, a presente pesquisa oferece subsídios para que pensemos as práticas estabelecidas no campo da Educação especial. Desta forma, com tais subsídios, o repertório educacional e pedagógico se amplia bem como os procedimentos para que novas decisões e escolhas sejam realizadas em face de alunos que fazem parte da escola.

Além disso, a escola inclusiva não pode ser entendida apenas como espaço de socialização e de convívio com as diferenças. É necessário o compromisso com a aprendizagem de todos os alunos, o que exige dos professores conhecimentos de ações específicas e uma nova postura diante dos desafios. Portanto, desejamos que esta pesquisa possa ser útil e que suscite novos questionamentos, outras produções e desenvolvimento de ações para a continuidade dos estudos e sucesso acadêmico dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. A. S. T. Formação docente: o sentido da educação e suas possibilidades inclusivas na escola pública. In: COSTA, V. A. (Org.). **Formação e pesquisa: articulação na educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2015.
- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **Manual de recepção e acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência a empreendimentos e equipamentos turísticos**. 2 ed. São Paulo, 2006.
- AZEVEDO, R. O. M. **Formação inicial de professores de ciências**: contribuições do estágio com a Pesquisa para e Educação Científica. 2014. 383f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Mato Grosso, Programa de Pós Graduação em Ciência e Matemática, Cuiabá, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.
- BAPTISTA, C. R. **Ação pedagógica e educação especial**: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Rev. bras. educ. espec., vol.17, p.59-76, 2011.
- _____. Ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. (Orgs.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.
- _____. **Educação e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Vozes, 2002.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: Fundamentos, Métodos e Técnicas. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Presidência da República. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>>. Acesso em: 01 set. 2016.
- _____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://bit.ly/2cPGxmk>. Acesso em: 16 de set. de 2017.
- _____. **Lei nº 4024/61** de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 04 out. 2016
- _____. **Lei n.º 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -. Diário Oficial da União.
- _____. **Lei n 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 26 out. 2017.
- _____. **Lei nº 13.005** de 05 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) Disponível em: <<http://bit.ly/2dqbRDA>>. Acesso em: 05 out. 2016.
- _____. **Lei nº 13.257** de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Disponível em: <<http://bit.ly/2dB6OS0>>. Acesso em: 10 out. 2016b.

_____. **Lei Municipal nº. 377**, de 18 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://bit.ly/2w00HOP> />. Acesso em: 20 jul. 2016. Acesso em: 07 out. 2016

_____. **Lei nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 04 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. Brasília, DF, 1994.

_____. Ministério da educação - MEC. Secretaria De Educação Especial – SEESP. **Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, MEC/SEESP, 2010a.

_____. Nota Técnica – SEESP/GAB nº 11 de 2010b. **Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais**, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: <http://bit.ly/V2IXPv> Acesso em: 16 de out. 2017.

_____. Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014 / MEC / SECADI / DPPE. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. Disponível em: <http://bit.ly/2kiPALo>. Acesso em 20 de out. 2017.

_____. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: < <http://bit.ly/2xG6PQB> >. Acesso em: 21 jul. 2016.

_____. **Resolução nº 2 de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://bit.ly/2jmiY5B>. Acesso em: 07 de jul. 2017.

_____. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

_____. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <<http://bit.ly/2AhdZMH>>. Acesso em: 02 de out. 2017.

_____. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: < <http://bit.ly/2yRKA6V> >. Acesso em 09 out. 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

_____. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. In: MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores tendências atuais. In: _____ (Org.); et al. **Magistério: Construção cotidiana**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-50.

CANTARELLI, C. S. Grupo de suporte aos pais e apoio pedagógico aos professores da rede e alunos com necessidades educacionais especiais na educação inclusiva. In: MARQUEZINE, M. C.; TANAKA, E. D. O.; BUSTO, R. M. **Atendimento educacional especializado**. Marília: Marquezine & Manzini, 2013.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: do que estamos falando. **Revista Educação Especial**, n. 26, p. 1 - 8, 2005.

_____. Educação Inclusiva com os Pingos nos Is. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

COSTA, V. A. **Políticas públicas: formação de professores e educação inclusiva**. Niterói: UFF. Faculdade de Educação, Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento. Texto impresso de circulação interna, p. 1 – 15, 2009.

CURY, C. R. J. Educação inclusiva como direito. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. (Orgs.). **Educação Especial: políticas e formação de professores**. Marília: ABPEE, 2016.

FAITANIN, G. P. S. **Desafios à educação da formação do professor à inclusão escolar**. Niterói: Intertexto, 2014

FANTACINI, R. A. F.; DIAS, T. R. S. Alunos com necessidades educacionais especiais em uma Rede Municipal e a formação de seus professores no atendimento educacional especializado. **Plures Humanidades**, v. 14, n. 1, p. 217-243, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GADOTTI, M. Projeto – político pedagógico: escola cidadã. In: BRASIL. **Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. 96p. (Série de Estudos. Educação a Distância).

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010.

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

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira **Inclusão: Revista de Educação Especial**. Brasília, n 1, MEC/ SEESP, p. 35-39, 2005.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto da educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva Cultura: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. Panorama da educação inclusiva no município do Rio de Janeiro. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 1, p. 123-136, 2009.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010.

GLAT, R. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na educação**. Uberlândia: EDUFU, p. 75-92, 2011.

HERNANDEZ SAMPIERI, R. COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

HOUAISS. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <http://bit.ly/2zFxQBL>. Acesso em: 25 de jun. 2017.

INSTITUTO NACIONAL PESQUISAS E ESTATÍSTICAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica de 2016 Notas Estatísticas**. Disponível em: <https://goo.gl/oAIh5I>. Acesso em: 22 de mar. 2017.

JANUZZI, G. S. M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2012.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 49-68.

_____. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Desafios da Implantação de uma Política Nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

_____. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O “Especial” na educação, o atendimento educacional especializado e a educação. In: JEUS, D. M; BATISTA, C. R.; CAIADO, K. R. (Orgs.) **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2013.

LIMA, O. G.; MATOS, M. A. S. A (in) exclusão no ambiente escolar: o que o professor faz na sala de aula é científico ou fruto do acaso. In: MATOS, M. A. S. **Educação Inclusiva e Políticas Públicas: Pesquisas Contemporâneas no NEPPED/FACED/UFAM**. Vitória: Manaus, 2015.

LIMA, E. C. V. **Gestão Escolar e Política Educacional de inclusão na rede de ensino municipal de Manaus: uma reflexão à luz da teoria crítica**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. (Série Cadernos de Gestão)

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: E. P. U, 1996.

MALHEIROS, C. A. L; MENDES, E. G. **Salas de recursos multifuncionais**. Jundiaí: Paco, 2017

MANAUS. **Lei Municipal nº 377**, de 18 dez. 1996. Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/conselho-municipal-de-educacao/>. Acesso em: 5 out. 2017.

_____. **Lei nº 1.401**, de 14 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a criação e a divisão dos bairros da cidade de Manaus, com estabelecimento de novos limites. Disponível em: <http://bit.ly/2zFxQBL>. Acesso em: 20 de jun. 2017.

_____. **Resolução nº 6 do Conselho Municipal de Educação, de 30 de setembro de 2010**. Disponível em: <<http://bit.ly/2jhdVmg>>. Acesso em: 22 de jan., 2017.

_____. **RESOLUÇÃO nº 038 do Conselho Municipal de Educação, de 03 de dezembro de 2015**, aprova o Regimento Geral das unidades de ensino da rede pública municipal de Manaus. Disponível em: <<http://bit.ly/2gKWrgc>>. Acesso em: 30 de out. 2017.

_____. **Secretaria Municipal de Educação**. Acesso em 15 out. de 2015. Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/>>. Acesso em 20 ago. 2017.

_____. **Resolução nº 11 do Conselho Municipal de Educação, 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. Disponível em: <<http://bit.ly/2kXJfW8>>. Acesso em: 12 de fev. 2017.

_____. **Dicas para elaboração do Projeto Político Pedagógico**. SEMED, 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2zCGAYd>. Acesso: 25 de out. 2017.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. LEPED/Unicamp, 2002.

MANZINI, E. J; CORRÊA, P. M. **Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no ensino superior**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

MATOS, M. A. S. **Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva: Um diálogo entre a teoria e a pratica na rede Municipal de Manaus**. 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre, 2008.

_____. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a pratica na rede pública municipal de Manaus**. Manaus: Edua, 2013.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Revista Práxis Educacional**, v. 10, n. 16 p. 35-59, 2014.

MATOS, M. A. S; AMEIDA, L. S. C.; SANTOS, L. M. Educação Especial, Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva: Formação de Docentes e Pesquisadores. In: _____. **Educação Inclusiva e Políticas Públicas: Pesquisas Contemporâneas no NEPPED/FACED/UFAM**. Vitoria: Manaus, 2015.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

_____. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, 93-109, 2010.

NABUCO, M. E. Práticas institucionais e inclusão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.63-74, 2010.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, R. M. G. A política de educação inclusiva e a formação inicial de pedagogos (as). In: CARVALHO, M. B. W. B.; COSTA, V. A.; MIRANDA, T. G. **Educação Básica**,

Educação Superior e Inclusão Escolar: Pesquisas, Experiências e Reflexões. Intertexto: Niterói, 2012.

OMOTE, S. Normalização, Integração, Inclusão. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**, n. 1, p. 04-13, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Internacional do Direito das Pessoas com deficiência**. 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2rV0HN9>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

PORTO, P. P.; MARQUEZINE, M. C.; TANAKA, E. D. O. Introdução. In: MARQUEZINE, M. C.; TANAKA, E. D. O.; BUSTO, R. M. **Atendimento educacional especializado**. Marília: Marquezine & Manzini, 2013.

PRIETO, R. G. Sobre os mecanismos de (re) produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R.; et al. (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

RODRIGUES, O. P. R.; MARANHE, E. A. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

ROPOLI, E. A. et. al. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. In: MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. C. D.; FIGUEIREDO, R. V. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. MEC/SSEP, 2010. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/25849>. Acesso em 07 out. 2016.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência. *Revista Nacional de Reabilitação* (Reação), São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9. Disponível em: <<http://bit.ly/2AtsObP>>. Acesso em: 8 nov. 2017.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

SAVIANI, D. **Formação de Professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto Brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

_____. et al. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

SILVA, W. L. B. Atendimento Educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais: suporte a educação inclusiva na rede pública municipal de ensino de Petrópolis/Rio de Janeiro. In: Costa, V. A. (Org.). **Formação e pesquisa: articulação na educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2015.

SIGOLO, A. R. L.; GUERREIRO, E. M. B. R.; CRUZ, R. A. S. Políticas educacionais para a Educação Especial no Brasil: uma breve contextualização histórica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 173-194, jul.-dez., 2010.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEZANI, T. C. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, n. 6, p. 1 – 21, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.

VEIGA, I. P. A. **Projeto pedagógico da escola**: uma construção coletiva. 24 ed. São Paulo: Papirus, 2008

_____. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448 - 450, jul./dez. 2012. Acesso em: 22 de out. 2017.

VIEIRA, A. B. et al. Formação de gestores de educação especial: desafios e possibilidades. In: Simpósio Brasileiro e Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 25., 2., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUC, 2011. p. 1 – 8.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas. Jomtien, UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://bit.ly/1EFpuZf>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

_____. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em: <<http://bit.ly/V2IXPv>>. Acesso em: 16 jun., 2016.

_____. **Overcoming exclusion thought inclusive approaches in education**: a challenge and a vision; conceptual paper. Paris, 2003. Disponível em: <http://bit.ly/1N2wUf3>

APÊNDICE



MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

QUESTIONÁRIO GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL		SPHINX Brasil Soluções para coleta e análise de dados
Página 1 de 2		Nº :
1. Nome		
A) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO		
2. Graduação		
3. Idade		
☐ 20 a 30 anos ☐ 30 a 40 anos ☐ 40 a 50 anos ☐ mais de 50 anos		
B) EXPERIÊNCIA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL		
4. 2. Há quanto tempo você atua na função de Gerência da Educação Especial?		
☐ 1 a 03 anos ☐ Entre 04 a 10 anos ☐ Entre 11 a 20 anos ☐ mais de 20 anos		
5. 3. Tem uma área específica?		
☐ Deficiência intelectual ☐ Deficiência Auditiva ☐ Deficiência Visual ☐ Deficiência Física ☐ Outra		
6. 1. Há quanto tempo você trabalha na área da Educação Especial?		
☐ 1 a 03 anos ☐ Entre 04 a 10 anos ☐ Entre 11 a 20 anos ☐ mais de 20 anos.		
7. Caso a resposta seja outra área, especifique:		
8. Na sua opinião existe diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva?		
☐ Sim ☐ Não		
9. 4. Você tem alguma formação específica em Educação Especial?		
☐ Sim ☐ Não		
C) AÇÕES DA GERÊNCIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS		
10. Como é realizada a escolha do professor para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais? Qual o critério?		
11. Existe uma política ou planejamento para a formação continuada dos professores para atuar Sala de Recurso Multifuncional? Se sim, como acontece?		
12. É realizado o acompanhamento dos professores que atuam Sala de Recurso Multifuncional?		
☐ Sim ☐ Não ☐ parcialmente		
13. Justifique a resposta da questão anterior.		



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
 MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



QUESTIONÁRIO GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

SPHINXBrasil

Soluções para coleta e análise de dados

Página 2 de 2

Nº : _____

14. Existem parcerias com outras Instituições para o atendimento aos alunos alvo da Educação Especial (deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação)?

☐ Sim ☐ Não

15. Se sim, quais as instituições parceiras?

☐ Unidades de Saúde
 ☐ Instituições de Ensino Superior Públicas
 ☐ Instituições de Ensino Superior Privada

☐ Outros.

16. Se a resposta anterior for outros, especifique:

17. Quem encaminha o aluno à sala de recursos multifuncionais? Assinale uma ou mais alternativas:

☐ Professor da sala comum
 ☐ Diretor da escola
 ☐ Gestor da Educação Especial

☐ Coordenador ou Orientador Pedagógico da escola
 ☐ Outros

18. Se a resposta for outros, especifique:

19. Em qual ou quais documentos a SEMED se baseia para o Atendimento Educacional Especializado?

☐ Documentos de âmbito Federal e Municipal
 ☐ Somente Documento de âmbito Federal
 ☐ Somente Documento de âmbito Municipal

☐ Outros

20. Cite o (os) documentos de âmbito municipal, federal, estadual ou outros



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO GESTORES DAS ESCOLAS

QUESTIONÁRIO GESTOR ESCOLAR		SPHINXBrasil Soluções para coleta e análise de dados
Página 1 de 2	Nº : _____	
A) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO		
1. Nome		
2. Gênero		
☐ Masculino ☐ Feminino		
3. Faixa Etária:		
☐ Até 30 anos ☐ Entre 30 a 40 anos ☐ Entre 41 a 50 anos		
☐ mais de 50 anos		
4. Qual a graduação?		
5. Possui curso de pós-graduação?		
☐ Sim ☐ Não ☐ Cursando		
6. Qual a sua titulação?		
☐ Especialização 360h (Lato Sensu) ☐ Mestrado (Stricto Sensu) ☐ Doutorado (Stricto Sensu)		
☐ Outro.		
7. Caso sua resposta seja outro, especifique:		
8. Caso possua pós-graduação qual a área?		
9. Tempo de atuação na gestão da escola		
☐ 01 a 03 anos ☐ Entre 04 a 10 anos ☐ Entre 11 a 20 anos		
☐ mais de 20 anos		
B) CONHECIMENTOS RELATIVOS A EDUCAÇÃO ESPECIAL		
10. Você já leu algo a respeito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva?		
☐ Sim ☐ Não		
11. Você já participou de alguma formação sobre Educação Especial ou Educação Inclusiva oferecida pela SEMED? Se a sua resposta for sim, qual?		
12. Qual a sua percepção sobre Educação Especial		
13. Qual a sua percepção sobre Educação Inclusiva?		
14. Qual o papel do gestor na escola inclusiva?		



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
 MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



QUESTIONÁRIO GESTOR ESCOLAR

SPHINX Brasil
 Solução para coleta e análise de dados

Página 2 de 2

Nº : _____

C) PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

15. A escola possui PPP?

☐ Sim ☐ Não

16. A escola possui uma concepção ou abordagem teórica de desenvolvimento da aprendizagem?

☐ Sim ☐ Não

17. Caso a resposta seja sim, qual a abordagem teórica de desenvolvimento de aprendizagem baseia-se?

18. Quem participou da elaboração do PPP da escola ?

☐ Professores, pedagogo, conselho escolar, administrativos, alunos, comunidade
☐ Somente docentes, discentes e pedagogo
☐ Somente equipe pedagógica e gestão
☐ Outros

D) SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

19. O AEE faz parte do projeto político pedagógico de sua escola?

☐ Sim ☐ Não

20. Como está organizado o AEE no PPP caso a escola possua

21. Você conhece o documento orientador do MEC sobre o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas para o AEE?

☐ Sim ☐ Não

22. A escola possui no PPP proposta de formação continuada para os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado?

☐ Sim ☐ Não ☐ Outras

23. Caso possua essa proposta como é realizada a formação



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
 MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



APÊNDICE – C Questionário para Professores Sala de Recurso Multifuncional

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL		
A) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO		
1. Nome 		
2. Gênero ☐ Masculino ☐ Feminino		
3. Faixa Etária ☐ Até 30 anos ☐ Entre 30 a 40 anos ☐ Entre 41 a 50 anos ☐ mais de 50 anos		
4. Graduação 		
5. Possui pós-graduação na área da Educação Especial? ☐ Sim ☐ Não ☐ Cursando		
6. Se sim, qual o nível? ☐ Atualização (até 360 horas) ☐ Especialização (360 horas) ☐ Mestrado ☐ Doutorado		
7. Indique o título do Trabalho de Conclusão de Curso, quando houver 		
B) EXPERIÊNCIA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL		
8. Qual a sua experiência na área na educação especial (pode marcar mais de uma resposta)?		
☐ Estágios em Escola Especial	☐ Estágio em classes especiais em Escolas comuns	☐ Estágios em classes comuns com alunos com alguma necessidade especial
☐ Como professora em Escola Especial	☐ Como professora em classes especiais em Escolas comuns	☐ Como professora em classes comuns com alunos com alguma necessidade especial
☐ Como voluntária em escola comum	☐ Como voluntária em Centros de Atendimento Educacional	☐ Não tenho experiência anterior, comecei a ter quando vim trabalhar na SRM.
9. Você tem conhecimento a respeito de documentos legais sobre o AEE? ☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente		
10. Se sim ou parcialmente, cite os que você conhece ou ouviu falar a respeito do AEE: 		
11. Professor você sabe qual é o público alvo da Educação Especial pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? ☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente		
12. Se sua resposta anterior for sim, relate quais são? 		



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

SPHINXBrasil
Soluções para cultura e análise de dados

13. O que você entende por Educação Especial?

14. O que Você entende por Educação Inclusiva?

C) ATUAÇÃO EM SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

15. Há quanto tempo você atua na sala de recurso Sala de Recurso Multifuncional?

- ☐ 1 a 03 anos
 ☐ Entre 04 a 10 anos
 ☐ Entre 11 a 20 anos
☐ mais de 20 anos

16. Professor você já recebeu alguma formação na área de educação Especial ou Inclusiva para atuar na SRM ofertada pela SEMED?

- ☐ sim
 ☐ Não

17. Caso tenha participado, qual foi a formação?

18. Professor você leu a respeito da função do AEE contida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva?

- ☐ Sim
 ☐ Não
 ☐ Parcialmente

19. Se sua resposta for sim ou parcialmente relate o que você conhece ou ouviu falar?

20. Qual o público (aluno) que você atende?

- | | | |
|--|--|---|
| ☐ Aluno com deficiência intelectual | ☐ Aluno com deficiência auditiva ou surdo | ☐ Aluno com deficiência visual ou cego |
| ☐ Aluno com surdocegueira | ☐ Aluno com Paralisia cerebral | ☐ Alunos com deficiência física |
| ☐ Alunos com Autismo | ☐ Alunos com altas habilidades/superdotação | ☐ Alunos com dificuldades de aprendizagens |
| ☐ Outros | | |

21. Quantos alunos estão inscritos para o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais?

- ☐ 1 a 5
 ☐ 6 a 10
 ☐ 11 a 15
☐ mais de 16

22. Quantos desses alunos são oriundos da própria escola?

23. Quantos alunos advêm de outras escolas?

D) ESTRUTURA FÍSICA DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

24. Quanto a estrutura física, assinale as alternativas caso a da Sala de Recurso Multifuncional posua:

- | | | |
|---|---|---------------------------------------|
| ☐ Espaço adequado para desenvolver as atividades propostas | ☐ Iluminação adequada | ☐ Refrigeração |
| ☐ Piso tátil | ☐ Segurança para desenvolver as atividades | |



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
 MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

SPHINXBrasil
Soluções para coleta e análise de dados

30. Caso possua, em qual teórico baseia-se a concepção ou abordagem teórica de desenvolvimento da aprendizagem?

31. Assinale as alternativas, caso haja a articulação do Atendimento Educacional Especializado com

- | | | |
|--|--|--|
| ☐ Professor do Ensino Regular | ☐ Famílias | ☐ Serviços de saúde |
| ☐ Equipe pedagógica | ☐ Centro de Atendimento Educacional Especializado | |

F) PERCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO PARA ATUAR NA SRM

32. Professor você se vê preparado para atuar em Sala de Recurso Multifuncional?

- ☐ Sim
 ☐ Não
 ☐ Parcialmente

33. Justifique a sua resposta?

34. Professor você sente alguma carência na sua formação inicial para lidar com os alunos público alvo da educação especial? Se sim, qual seria essa carência?

35. Professor você gostaria de fazer uma formação continuada voltada para os alunos público alvo da educação especial?

- ☐ Sim
 ☐ Não
 ☐ Depende

36. Justifique a sua resposta:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

SPHINXBrasil
Soluções para coleta e análise de dados

De acordo com os kits do MEC os Materiais e Equipamentos da Sala de Recurso Multifuncional são os listados abaixo no quadro

Material da Sala de Recurso Tipo I

25. Qual desses Materiais e Equipamentos a SRM que você atua possui?

- | | | |
|--|--|---|
| ☐ 02 Microcomputadores | ☐ 01 Laptop | ☐ 01 Estabilizador |
| ☐ 01 Scanner | ☐ 01 Impressora laser | ☐ 01 Teclado com colmeia |
| ☐ 01 Acionador de pressão | ☐ 01 Mouse com entrada para acionador | ☐ 01 Lupa eletrônica |
| ☐ 01 Mesa redonda | ☐ 04 Cadeiras | ☐ 01 Mesa para impressora |
| ☐ 01 Armário | ☐ 01 Quadro branco | ☐ 02 Mesas para computador |
| ☐ 02 Cadeiras | ☐ 01 Material Dourado | ☐ 01 Esquema Corporal |
| ☐ 01 Bandinha Rítmica | ☐ 01 Memória de Numerais | ☐ 01 Tapete Alfabético Encaixado |
| ☐ 01 Software Comunicação Alternativa | ☐ 01 Sacolão Criativo Monta Tudo | ☐ 01 Quebra Cabeças sequência lógica |
| ☐ 01 Dominó de Associação de Ideias | ☐ 01 Dominó de Frases | ☐ 01 Dominó de Animais em Libras |
| ☐ 01 Dominó de Frutas em Libras | ☐ 01 Dominó tátil | ☐ 01 Alfabeto Braille |
| ☐ 01 Kit de lupas manuais | ☐ 01 Plano inclinado - suporte para leitura | ☐ 01 Memória Tátil |

Material da Sala de Recurso Tipo II

26. A Sala de Recursos Tipo II possui todos os materiais da Sala de Recursos Tipo I, acrescido do Materiais e Equipamentos listados abaixo. Qual desses materiais ou equipamentos tem na SRM tipo II que você atua?

- | | | |
|---|--|---|
| ☐ Impressora Braille - pequeno porte | ☐ Máquina de datilografia Braille | ☐ Reglete de Mesa |
| ☐ Punção | ☐ Soroban | ☐ Guia de Assinatura |
| ☐ Kit de Desenho Geométrico | ☐ Calculadora Sonora | |

E) PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

27. Como é organizado o planejamento dos alunos que frequentam a Sala de Recurso Multifuncional?

- | | | |
|---|--|--|
| ☐ Existe um agendamento prévio dos alunos | ☐ Cada aluno tem um currículo individualizado | ☐ É agendado por tipo de necessidade educacional especial |
| ☐ Não existe um planejamento prévio, se atende pela necessidade do momento | ☐ Outro tipo de organização | |

28. Se a resposta anterior for outros, especifique como é organizado o planejamento:

29. Professor você realiza seu trabalho pedagógico com base em alguma concepção ou abordagem teórica de desenvolvimento da aprendizagem?

- ☐ Sim ☐ Não



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
 MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



APÊNDICE D - Levantamento de Campo nas escolas com Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)

Divisão Distrital: Oeste

Total de Escolas com SRM: 13 escolas.

ESCOLA	ENDEREÇO	DIRETOR (a)	PROFESSOR (a) SRM	RETORNO	HORÁRIO
A				Data __/__/__	
B				Data __/__/__	
C				Data __/__/__	
D				Data __/__/__	
E				Data __/__/__	
F				Data __/__/__	
G				Data __/__/__	
H				Data __/__/__	
I				Data __/__/__	
J				Data __/__/__	
K				Data __/__/__	
L				Data __/__/__	
M				Data __/__/__	

Fonte: A autora

ANEXOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Prezado (a) Professor (a) e Gestão de Educação Especial

Estamos convidando o (a) Senhor (a) a participar, de forma voluntária, de uma pesquisa de campo da aluna *Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiróz* do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico/IFAM, intitulada: **Panorama da Rede de Ensino de Manaus: Atendimento aos Alunos Público Alvo da Educação Especial**, sob a supervisão da *Prof.^a Dr.^a Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro*, cujo objetivo é mapear o funcionamento da rede pública de ensino no município de Manaus com relação à inclusão escolar. O resultado irá subsidiar a construção de um Guia da rede educacional municipal (Produto), com ênfase no atendimento educacional especializado, para divulgação e auxílio aos pais e alunos com necessidades educacionais especiais. Queremos ouvi-lo (a) para que sua experiência alimente nossa investigação e juntos possamos influir positivamente no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino de Manaus. É importante informar que o (a) senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa, sua participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional e caso haja necessidade com gasto de tempo, transporte e alimentação, será prevista uma compensação financeira que será calculada de acordo com gastos reais do participante ou acompanhante. A pesquisa apresentará riscos mínimos para os sujeitos envolvidos, pois será uma pesquisa envolvendo seres humanos, com pessoas que serão convidadas e não obrigadas a participar, e que responderão somente as perguntas que quiserem para evitar constrangimento. Os envolvidos na pesquisa não sofrerão nenhum constrangimento e violação de seus direitos. E seguirá todas as diretrizes e as normas regulamentadoras pela instituição pesquisada e, ainda atender aos fundamentos éticos e científicos exigidos na Resolução de nº 466/2012 do CNS. Esse trabalho será desenvolvido através da aplicação de um questionário com V. S^a, o qual encontra-se anexo a esse Termo de Consentimento. Sua identidade será mantida em sigilo e as informações concedidas serão divulgadas através da dissertação do mestrado, diante da banca para defesa do mesmo e posterior publicação. Caso tenha alguma dúvida sobre esse trabalho, pode entrar em contato com Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, Av. Carvalho Leal, 1777, Chapada, Cep: 69050030, telefone (92) 3305-1181, ramal: 2004, e-mail: cep.uea@gmail.com, ou com a profa. orientadora Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, na Av. Sete de Setembro, Mestrado Profissional de Ensino Tecnológico por meio da secretária Larissa Barreto de Araújo, telefone 92 3621-6792, e-mail: sec.mpet.ifam@gmail.com e/ou, com pesquisadora Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiróz através dos números (92) 99115-7762 ou do e-mail juliagrazyqueiroz@gmail.com

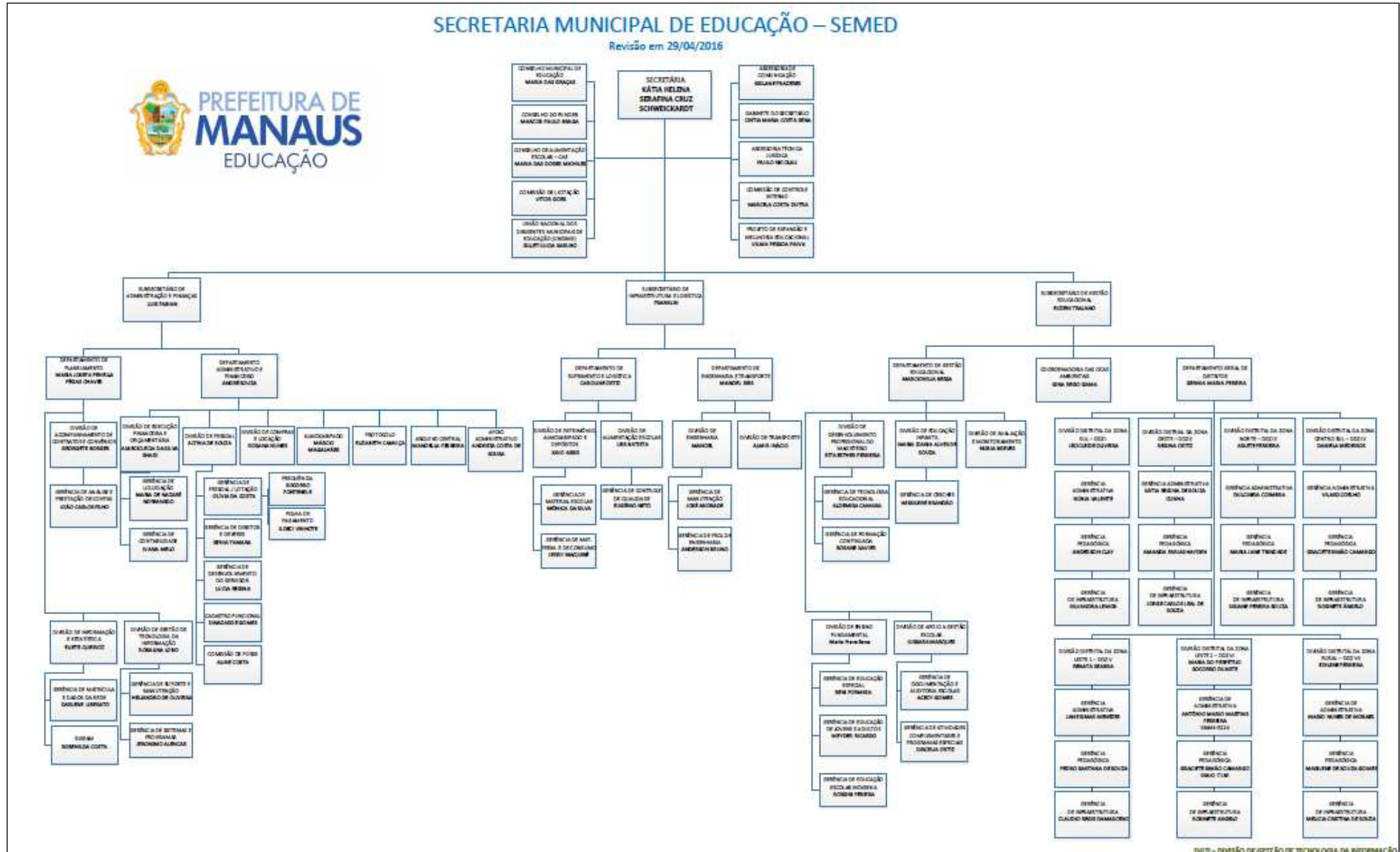
Eu, _____, me considero informado (a) sobre o trabalho e minha participação. Minhas perguntas e dúvidas foram respondidas e após assinar este Termo de Consentimento para participar voluntariamente da entrevista, também receberei uma cópia do documento.

_____, Manaus, ____/____/____

Assinatura do (a) Participante Voluntário (a)

_____, Manaus, ____/____/____

Assinatura do pesquisador (a)



ANEXO C - Sala de Recursos Multifuncionais Tipo 1 e Tipo 2

COMPOSIÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS TIPO 1 E 2

TIPO 1

Especificação dos itens:	Materiais Didático/Pedagógico
Equipamentos	
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colmeia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: BRASIL. MEC/SEESP, 2010

TIPO 2

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: BRASIL. MEC/SEESP, 2010

A sala de tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual.