

Organizadores:

Eglê Betânia Portela Wanzeler

Samara Oliveira de Magalhães

Maria Quitéria Afonso

Brener Neves Silva



Educação Especial e Inclusiva:
A produção de conhecimento de professores e
professoras da educação básica de Manaus.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A produção de conhecimento de professores e professoras da educação básica de Manaus-AM

ISSN2596-03x
ANO 7, N.º 10



editora
UEA

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima

Governador

Universidade do Estado do Amazonas

André Luiz Nunes Zogahib

Reitor

Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários - PROEX

Valber Barbosa Martins

Pró-Reitor

Kátia do Nascimento Couceiro

Vice-Reitora

editoraUEA

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstmann

Diretora

Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação – LEPETE/UEA/CNPq

Eglê Betânia Portela Wanzeler

Coordenadora Geral

Maria Quitéria Afonso

Coordenadora Pedagógica do LEPETE

Ana Claudia Sá de Lima

Coordenadora Pedagógica do Projeto OFS

Laboratório de Criação, Imagem e Som – LACRI

Maria do Perpétuo Socorro Sotero

Coordenadora

Leila Maria Cordeiro de Almeida

Revisora Técnica

Raquel Maia Mattos

Arte

Conselho Editorial da Revista Saberes e Práticas

Alberto Noronha Ramos
Secretaria Municipal de Educação de Manaus

Ailton Siqueira de Sousa Fonseca
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

Edgard de Assis Carvalho
Pontifícia Universidade de São Paulo (USP – SP)

Eglê Betânia Portela Wanzeler
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Jeiviane Justiniano
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Leonardo Ferreira Peixoto
Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTE – UEA)

Marcos André Ferreira Estácio
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Miguel Almir Lima de Araujo
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Preciosa Fernandes
Universidade do Porto (UP)

Regina Célia Moraes Vieira
Secretaria Municipal de Educação de Manaus

Rudervânia da Silva Lima Aranha
Secretaria Municipal de Educação de Manaus

Vinícius Azevedo Machado
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Ficha técnica

Eglê Betânia Portela Wanzeler – UEA

Tharcísio Anchieta – Semed/Manaus

Editorxs

Eglê Betânia Portela Wanzeler

Tharcísio Anchieta

Maria Quitéria Afonso

Maria do Perpétuo Socorro Sotero da Silva

Leila Maria Cordeiro de Almeida

Organização editorial e revisão desta edição

Leila Maria Cordeiro de Almeida

Revisão técnica

Raquel Maia Mattos

Ilustração e capa

Therêncio Corrêa da Silva

Design editorial, projeto gráfico e diagramação

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	7
APRESENTAÇÃO.....	12
PROGRAMA QUALIFICA Uma iniciativa de qualificação para profissionais da educação da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/AM.....	23
POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO E SUA INTERFACE COM A GESTÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE MANAUS.....	33
FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA AMAZÔNIA.....	47
EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E TECNOLOGIA ASSISTIVA Dimensões políticas implementadas nas escolas públicas pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus/AM.....	63
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA EM CRECHES PÚBLICAS	77
CARACTERIZAÇÃO DE DESEMPENHO MOTOR DE PRÉ-ESCOLARES Luxo ou necessidade para o processo de inclusão?.....	93
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM MANAUS-AM.....	111
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL Uma revisão sistemática de literatura das produções científicas do Brasil	129
META 4 DO PNE (2014-2024) Consonâncias e contradições no Amazonas.....	147

PRÓLOGO

O Dossiê *Educação Especial e Inclusiva: a produção de conhecimento de professores e professoras da Educação Básica de Manaus-Am*, 10ª edição especial da Revista Saberes & Práticas reúne um conjunto de artigos oriundos de teses e dissertações de professores(as) pesquisadores(as) que desenvolveram estudos sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão. Esses profissionais apresentaram seus trabalhos no Circuito Teses & Ideias, que é um programa da TV Lepete (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação) apresentado na plataforma de *streaming* no *YouTube*.

O Circuito Teses & Ideias tem como objetivo transformar em produções audiovisuais os trabalhos científicos resultantes de Teses e Dissertações de professores(as). Por meio de conversas com os(as) autores(as)-pesquisadores(as), que compartilham seus processos de construção do conhecimento, o Circuito busca popularizar, disseminar e democratizar a ciência, promovendo sua circulação através do acesso gratuito nas redes sociais do LEPETE.

O programa realiza uma tripla passagem no processo de divulgação, disseminação e circulação do conhecimento científico produzido por professores(as)-pesquisadores(as):

1. Roteirização da Tese/Dissertação: etapa que envolve a leitura e o estudo aprofundado da pesquisa, culminando na construção do roteiro do programa. Esse processo enfatiza as principais ideias desenvolvidas pelo(a) pesquisador(a), garantindo que os conceitos centrais da investigação sejam traduzidos para a linguagem audiovisual;
2. Audiovisualização da Tese/Dissertação: fase de produção do material audiovisual, na qual se definem o cenário, a abordagem narrativa, a linguagem e a perspectiva editorial do programa. Esse momento inclui também as interações com os(as) personagens do Circuito, promovendo diálogos que ampliam o alcance e a ressignificação da pesquisa;
3. Escrivência¹ da Tese/Dissertação: processo de reescrita da pesquisa a partir das experiências e percepções emergentes durante sua transposição para o audiovisual. Aqui, o(a) professor(a)-pesquisador(a) reflete sobre possíveis transformações na realidade anteriormente estudada, incorporando novas camadas interpretativas e ampliando a compreensão da problemática investigada.

Mais do que um simples mecanismo de divulgação científica, essas passagens configuram um novo modo de criação e construção do conhecimento acadêmico e cultural. Ao transformar Teses e Dissertações em narrativas audiovisuais,

¹Termo emprestado de Conceição Evaristo, que significa uma escrita da existência a partir de nossas experiências vividas e coletivas de forma coletiva e carregadas de ancestralidade, memórias e significados.

o Circuito Teses & Ideias não apenas evidencia as múltiplas formas de interpretar a realidade, mas também fomenta uma estética própria para a ciência, ancorada na linguagem audiovisual e no olhar de seus(as) produtores(as).

A experiência de audiovisualizar a ciência produzida nas e pelas escolas tem como premissa a *confluência*^{II}. Entre os saberes-fazeres de professores(as) pesquisadores(as), uma vez que nos propomos a compartilhá-los coletivamente com as escolas e, por extensão, com a sociedade, com a perspectiva de promover processos transformadores no mundo e na vida, em prol de uma sociedade mais justa, ética, solidária e democrática. Significa respeitar e reconhecer na diversidade, nas diferenças culturais, sociais e ecológicas uma potência cognitiva, estética, poética e afetiva.

Fundamentalmente, significa ampliar, somar e socializar os conhecimentos e significações gerados nas e pelas escolas por meio de relações simétricas e decoloniais^{III} entre a universidade-escola-sociedade, contribuindo, dessa forma, para novos modos de criações de saberes-fazeres acadêmicos e culturais, nutridos pela dimensão política, estética, cultural e afetiva da vida e da existência humana em sua inteireza.

Com efeito, o Circuito Teses & Ideias é um movimento que busca romper com as estruturas disciplinares que organizam a ciência e os currículos de formação de professores(as), promovendo relações horizontais entre os saberes acadêmicos e os saberes das escolas. Esse movimento pressupõe a circulação e a troca de ideias, pensamentos, conhecimentos e sentimentos na construção dos currículos elaborados no e pelo circuito Universidade-Escola.

Nessa composição curricular, imagens e sons tornam-se artefatos culturais capazes de gerar novas formas de compreensão da realidade. Os personagens conceituais (Deleuze, 1992) do Circuito Teses & Ideias, com seus corpos, vozes e emoções, movimentam os currículos vividos nos cotidianos escolares e inspiram vidas e transformam atos curriculares em acontecimento. Audiovisualizar as teses e ideias construídas nos espaço-tempos da escola não se limita a evidenciar a travessia dos(as) professores(as) em seus processos de construção do conhecimento científico, mas também possibilita a circulação desses saberes. Além disso, viabiliza a criação de um currículo antidisciplinar, profundamente implicado na vida e na existência daqueles(as) que transformam a sociedade por meio da educação.

^{II} O termo Confluência é um conceito pensado por Antônio Bispo dos Santos (Santos, 2023), conhecido como Nêgo Bispo, que significa partilha, reconhecimento e respeito pela diferença, incorporada pelo e no coletivo, somando e ampliando os saberes, as práticas e sentidos, contribuindo, dessa forma, para novas criações de saberes políticos, culturais e afetivos.

^{III} Referimo-nos ao pensamento decolonial a partir de Mignolo (2007), que define como um “desprendimento” das epistemologias ocidentais que colonizaram os saberes e as disciplinas modernas. Por sua vez, partimos também do giro de colonial proposto por Maldonado-Torres (2007), referindo-se ao movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade.

Dessa forma, por meio do programa, tenta-se romper com os padrões impostos pela colonialidade do ver, termo cunhado por Joaquín Barriandos (2019), que consiste nos modos de olhar e representar o mundo a partir de uma perspectiva colonial, estruturada por relações de poder que hierarquizam corpos, saberes e culturas, inclusive no audiovisual, que historicamente foi utilizado como ferramenta de dominação, silenciamento e controle sobre povos colonizados. Segundo León (2019), “a imagem audiovisual torna-se um mecanismo de controle, conhecimento e visualização da alteridade geo e corpoliticamente localizada nas margens do Ocidente”.

Isso significa que, a partir desses processos, o Circuito Teses & Ideias busca tensionar as estruturas tradicionais de representação e produção do conhecimento, promovendo outras epistemologias visuais que descentralizam o olhar hegemônico. Ao trazer a voz de pesquisadores(as) e educadores(as) em um formato audiovisual, o programa possibilita que os próprios sujeitos participem ativamente da construção de novas narrativas, facilitando o entendimento de suas pesquisas para a sociedade. Além disso, ao articular imagens e sons como elementos fundamentais na composição curricular, o Circuito desafia as lógicas disciplinares e hierárquicas que moldam a ciência e a educação.

Nesse sentido, a proposta não se restringe apenas a divulgar Teses e Dissertações, mas também a criar um espaço de circulação e ressignificação do conhecimento, ampliando seu alcance para além dos limites acadêmicos tradicionais. Dessa forma, o programa se configura como uma estratégia de resistência à colonialidade do ver, promovendo uma estética do encontro e da escuta, na qual diferentes saberes se entrelaçam de maneira horizontal. Busca-se instaurar um olhar dialógico e comprometido com a pluralidade de experiências que compõem a educação e a produção científica contemporânea, reconhecendo que a ciência não se faz apenas nos espaços institucionais tradicionais, mas também nos cotidianos da escola.

Audiovisualizar a escrita e escrever sobre o que audiovisualizamos

Em 2024 o LEPETE criou o Curso de Especialização em Educação Especial Inclusiva em Contextos Interculturais, que virou pauta do Circuito Teses & Ideias. O Curso é realizado em nove escolas da Rede Municipal de Educação de Manaus e se desenvolve por meio da pesquisa-formação, cujas bases se orientam pela pesquisa-ação, que tem como ponto de partida e de chegada a própria escola do(a) professor(a). Significa dizer que o currículo do curso é construído a partir das demandas e necessidades da escola, que define seu percurso formativo. A Especialização é feita de forma híbrida (Presencial e EaD). Para os estudos virtuais são produzidos videoaulas, vídeos didáticos e científicos.

É nesse contexto de produção de material didático audiovisual que o Círculo Teses & Ideias se propôs, em sua terceira temporada, a fazer uma série voltada especificamente para a pauta da Educação Especial Inclusiva, modalidade de ensino que transversaliza todas as etapas da Educação Básica e do Ensino Superior. A proposta da série é subsidiar pedagogicamente a formação de professores(as) com pesquisas cujo contexto de produção é o estado do Amazonas, situando a cidade de Manaus.

Para a produção da nova série foram selecionadas nove pesquisas de professores(as) pesquisadores(as) vinculados(as) às Redes de Ensino da Educação Básica de Manaus e da Universidade do Estado do Amazonas. Com temáticas que situam a educação de pessoas com deficiências auditivas, visuais, intelectuais, bem como aquelas voltadas para o Atendimento Educacional Especializado e Tecnologias Assistivas. Essas temáticas partem de uma problemática em comum: a Educação Especial Inclusiva e apresentam o enorme desafio da inclusão nas escolas e na universidade.

Trazar autores(as) que construíram seus conhecimentos científicos sobre a Educação Especial Inclusiva a partir do contexto educacional, cultural, social e ecológico amazônico, torna o processo formativo de professores(as) mais significativo, pois suas vozes chegam nas escolas, onde o Curso de Especialização acontece, carregadas de *conhecimentossignificações* que, em larga medida, infletem no *vividossentido* pelo corpo docente em suas experiências cotidianas, em seus modos de criar currículos, práticas saberes e em seus processos de intervenções pedagógicas coletivos e inclusivos.

Esse modo de organizar o Curso de Especialização se circunscreve numa perspectiva curricular decolonial, cujas bases teórica, metodológica e epistemológica rompem com a lógica disciplinar dos cursos de formação de professores(as) e lançam mão de *saberesfazeres* construídos por pesquisadores(as) professores(as) da escola, mas fundamentalmente, construídos por um coletivo docente que, a partir de suas experiências cotidianas *vividassentidas* nas escolas, contam o que sabem-fazem-sentem-veem-pensam sobre a Educação Especial Inclusiva.

A reunião desse conjunto de saberes científicos e pedagógicos na escola, nesta edição especial da Revista Saberes & Práticas, ressignifica o conhecimento, reafirma e legitima esses saberes como campo fecundo de epistemologias criativas e criadoras de novas formas de interpretações, tradução e compreensão da realidade. É nesse movimento que a revista se insere, reunindo um conjunto de artigos produzidos por professores e professoras da Educação Básica, cujas experiências vividas e sentidas no ambiente escolar os desafiam a produzir ciência a partir das inquietações que emergem no exercício da docência. Esses textos, frutos de Teses e Dissertações, refletem a impor-

tância de valorizar a produção do conhecimento científico cujo *lôcus* de investigação é a escola, especialmente diante dos desafios da Educação Especial Inclusiva. A construção do conhecimento por professores(as) da Educação Básica é um processo desafiador, permeado pela diversidade e pela necessidade de ressignificar práticas pedagógicas. Nesse contexto, a proposta de publicação destes artigos reforça o compromisso com a circulação e democratização da ciência, consolidando a escola como um espaço legítimo de produção acadêmica e de transformação social.

Referências

- DELEUZE, Gilles e GUATTARRI, Felix. **O Que é Filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- EVARISTO, Conceição. **A escritância e seus subtextos**. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabela Rosado (orgs.) *Escritância: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p.26-47.
- BARRIENDOS, Joaquín. **A colonialidade do ver**: rumo a um novo diálogo visual interestêmico. *Revista Epistemologias do Sul*, v. 3 n. 2 p. 38-56, 2019.
- LEÓN, Christian. **Imagem, mídias e telecolonialidade**: rumo a uma crítica decolonial dos estudos visuais. *Revista Epistemologias do Sul*, v. 3, p. 58-73, n. 2, 2019.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser**: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- MIGNOLO, Walter. **La idea de America Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **A Terra dá, a Terra quer**. São Paulo: Ubu editora, 2023.

APRESENTAÇÃO

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

Paulo Freire
Pedagogia da indignação

Organizar esse livro é vivenciar um sonho que se sonha junto a colegas professoras, professores e pedagogas, pedagogos sensíveis à vida que pulsa nos cotidianos escolares, profissionais da educação que refletindo sobre suas práticas de forma crítica e solidária colaboraram/colaboram para o necessário e contínuo movimento de transformação em suas salas de aula, escolas e Secretarias de Educação.

Constituindo esses espaços educativos para todos e todas, enxergando nas diferenças, não apenas desafios complexos, mas a riqueza humana e político-pedagógica existente nos diversos contextos e culturas das realidades escolares de crianças, jovens, adultos e idosos que têm o direito de ser diferentes e de aprender.

E mesmo imersos nos desafios de ser professor no Brasil, esses profissionais almejam crescer e investir em suas carreiras, acreditando nas infinitas possibilidades que só a educação e o conhecimento podem promover, incluindo a capacidade de sonhar com uma educação pública de qualidade, democrática, popular e inclusiva.

E após décadas de luta e militância político-pedagógica, nossa categoria conquistou o direito à Formação Continuada de Professores, um passo importante rumo ao sonho da escola pública inclusiva, que tem como foco o estudante em sua integralidade, incluindo todos e todas, sem deixar de fora os profissionais da educação.

Foi nesse cenário que a Secretaria Municipal de Educação de Manaus/AM criou o Programa Qualifica, possibilitando o acesso à formação continuada por meio de Cursos de Mestrado Doutorado, de forma remunerada. Essa política pública inclusiva permite que professores e pedagogos sejam pesquisadores de suas práticas, produzindo conhecimentos científicos a partir das vivências diárias nas escolas, contemplando temáticas como a Educação Especial e Inclusiva, apresentando olhares, nuances e saberes que só podiam partir do lugar de fala dos profissionais da educação municipal de Manaus.

Assim, este livro reúne pesquisas realizadas em diferentes períodos e espaços da SEMED/Manaus e do Amazonas, organizadas aqui por meio da iniciativa do Projeto de Formação em Serviço – OFS-DDPM-SEMED / LEPETE – UEA.

O primeiro artigo, das servidoras Aldrey Noronha Ramos Oliveira e Jannayra da Silva Xavier Ramos de Oliveira, aborda o Programa Qualifica com sua história, objetivos, impactos e como acessar essa política de formação continuada oferecida pela Semed/Manaus, que:

Desde 2005, a SEMED, através da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), se destaca no cenário nacional como uma das pioneiras na implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada para profissionais da educação, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). O investimento em programas como o Qualifica e o TAPIRI, bem como a participação em eventos de educação, refletem o compromisso da SEMED com a valorização de seus profissionais, uma vez que viabilizou a liberação de servidores para Mestrado e Doutorado considerando o interesse do servidor na sua formação, baseado em critérios elaborados pela equipe da DDPM até o ano de 2008, quando foi, de fato, regulamentado.

O programa facilitou o afastamento de servidores para cursar Mestrados e Doutorados, por todo o Brasil, para países membros do MERCOSUL e para Portugal, promovendo uma política inclusiva de qualificação.

Vale destacar que a partir dessa iniciativa, foi e tem sido possível a formação de um significativo capital intelectual na SEMED/Manaus, formando Mestres e Doutores nas Universidades Federais, Estaduais e Estrangeiras, tornando possível o estudo científico relacionado às diversas problemáticas escolares.

O segundo artigo, de Elis Cristina Vieira Lima e Maria do Perpétuo Socorro Marques Duarte, analisa a política educacional de inclusão e sua interface com a gestão escolar em Manaus, destacando a importância da gestão democrática para a promoção da educação inclusiva.

Ressaltando que:

O diretor, quando nomeado por indicação, descaracteriza o processo democrático participativo, que acreditamos ser indispensável para promoção da educação inclusiva, porque este buscará atender à demanda da gerência do município, não que isso não deva ser uma das responsabilidades do diretor, mas por entender que tal fato aliena a prática e o poder decisório deste, que sempre fica em última instância a cargo de quem o indicou, prejudicando sua autonomia e até mesmo a construção de experiências formativas, as quais são fundamentais para promoção de uma educação para resistência.

O artigo traz pontos sensíveis como este e outros concernentes aos

documentos locais que normatizam a gestão escolar e a educação inclusiva à luz da teoria crítica, deixando explícitos avanços pontuais, assim como a necessidade de ressignificar algumas práticas na gestão educacional da Secretaria, uma vez que a gestão democrática é a base para que a educação inclusiva aconteça de fato e de direito.

O terceiro artigo, de Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz e Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro, denominado “Formação docente para atendimento educacional especializado na Amazônia” nos permite conhecer como ocorre a formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais (SRM) da SEMED/Manaus e as ações político-educacionais que estão em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) de 2008, para formação de professores que atuam no AEE, pois:

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 estabelecem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008). Quanto aos objetivos propostos nesta política, destaca-se a garantia do atendimento educacional especializado (AEE) e a formação de professores para atuar nesse atendimento, assim como os demais profissionais da Educação Básica para viabilizar a inclusão escolar. O AEE, segundo essa política, é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente e continuamente, de forma complementar ou suplementar.

A partir dessa normatização a pesquisa se constituiu também com o movimento de escuta de 11 professores do AEE e apontou os desafios existentes quanto à formação desses profissionais em relação às concepções de desenvolvimento humano, a condição de deficiência e outros, afirmando que:

Nesse viés, a formação de professores para atuar no AEE junto aos alunos público-alvo da Educação Especial em SRM precisa ser ressignificada, e isto torna-se um desafio, pois seu processo de formação, tanto inicial quanto continuada, compreende, como se observou no contexto legal e segundo os autores (Bueno, 1999; Kassar, 2014; Saviani, 2009), uma formação fragilizada no que se refere aos conhecimentos técnicos, práticas pedagógicas e atuação com diversidade de estudantes.

Quanto a essas fragilidades técnicas as autoras destacam como importante avanço conquistado nos últimos anos, o fato de a formação continuada dos professores das classes especiais, das escolas especiais, das salas de recurso e dos profissionais de apoio, que antes não eram contemplados pela formação, passarem a acontecer no setor de formação ligado à SEMED (DDPM) e por meio de instituições de ensino superior, um esforço conjunto pa-

ra melhor qualificação desses profissionais, segundo a SEMED/Manaus.

O quarto artigo, de Christiane Bruce dos Santos e Maria Almerinda de Souza Matos, “Educação, Inclusão e Tecnologia Assistiva: dimensões políticas implementadas nas escolas públicas pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus/AM”, investigou sobre a implementação das políticas públicas relacionadas aos recursos de Tecnologia Assistiva (TA) de baixo custo nas escolas da SEMED/Manaus.

O estudo chama a atenção para a importância da utilização das tecnologias assistivas de baixo custo pelos professores das salas de recursos e das salas comuns, ressaltando os seguintes aspectos: a necessidade de maior disponibilização de materiais escolares e recursos pedagógicos de baixo custo nas escolas; a falta de interação entre esses profissionais nos momentos de planejamento e ainda quanto ao direito à formação continuada na área de TA direcionada à inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, salientando que:

No cenário das escolas da Secretaria Municipal de Manaus, buscamos analisar as contradições de uma sociedade de classes, marcada por uma dinâmica de desigualdade social, a qual, por um lado, anuncia no plano do discurso o direito à educação, mas, por outro, situa os trabalhadores à margem desse direito, dificultando a implementação das políticas públicas anunciadas.

Afirma ainda, que apesar do movimento da educação inclusiva nas últimas décadas por meio das políticas públicas internacionais, nacionais e municipais, essas possuem maior foco na promoção ao acesso, participação e aprendizagem dos estudantes da Educação Especial, e que a área de conhecimento da Tecnologia Assistiva também começa a ser alvo de políticas e produções científicas, pois a TA é uma área de conhecimento que diz respeito a recursos e serviços que possibilitam a inclusão educacional, a autonomia, a qualidade de vida e a participação social de pessoas com deficiência.

Vale ressaltar que compreendemos que os processos formativos de professores de SRMs e professores de sala comum constituem um elemento essencial para a qualidade do trabalho educativo ofertado aos estudantes da educação especial. Todavia, de acordo com a resposta dos professores entrevistados e com as pesquisas nacionais e municipais, essa dimensão política tem sido uma grande barreira para que os profissionais da educação envolvidos no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência possam desenvolver um trabalho educativo de fato comprometido com a implementação da inclusão escolar desses estudantes nas escolas de nosso país.

A pesquisa traz significativa colaboração por meio dos conhecimentos

construídos com os sujeitos escolares, sugerindo caminhos para que a SEMED/Manaus, os professores que atuam nas salas de recurso e nas salas comuns, juntos, possam superar a situação real que envolve a utilização das tecnologias ativas nas escolas municipais.

No quinto artigo, realizado pela professora e mãe atípica Jacy Alice Grande Odani e Patrícia Lima Martins Pederiva, “Educação Inclusiva na Primeira Infância em Creches Públicas”, é apresentado um breve histórico sobre a Educação Especial e Inclusiva no mundo, no Brasil e em Manaus, uma análise crítica de documentos internacionais, nacional e local, dos dados estatísticos e dos dados construídos junto às creches públicas de Manaus, trazendo foco à Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e seu atendimento educacional voltado à primeira infância (0 a 3 anos) das crianças com deficiência, afirmando inicialmente que,

Apesar de se ter Políticas Públicas que apontam para um fortalecimento dos Direitos das Crianças com Deficiência, existe uma cultura de negação dessas crianças na Primeira Infância nas Creches Públicas, em que o direito à educação e ao desenvolvimento humano é negligenciado. A pesquisa demonstra que Manaus, até 2019, a quarta rede de ensino do Brasil, não atendia nem 1% das crianças com deficiência nas creches públicas municipais.

É fato que a realidade do atendimento nas creches municipais tem se tornado uma pauta frequente nos diferentes meios de comunicação e que as autoridades competentes vêm sendo insistentemente cobradas para que o número de creches seja ampliado e atenda à necessidade da população manauara.

Cabe destacar ainda, que essa tese deu origem a um marco histórico no Brasil, com a aprovação da Lei 3.073/2023, Primeira Lei sobre a Primeira Infância e Estimulação Pedagógica Precoce em Manaus, ocorrida no dia 16 de junho de 2023, resultante de um debate multiprofissional com a participação da sociedade civil.

O nome de batismo da Lei é Yumi Odani, e todo esse movimento de amor e conhecimento foi realizado após sua morte, após ter ficado na UTI neonatal devido a complicações da acondroplasia. Toda essa articulação foi realizada pela mãe da bebê, Dr^a. Jacy Alice Grande, que apesar da perda de sua filha, hoje, em todas as creches o serviço que visa potencializar o desenvolvimento das crianças com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo, altas habilidades, doenças crônicas e atraso no desenvolvimento podem ter acesso, no próprio ambiente educacional formalizado, gratuitamente. Assim, Manaus terá a possibilidade de atendimento diferencial às crianças, visando o desenvolvimento integral da criança, numa perspectiva de educação inclusiva.

Um trabalho de vanguarda que envolveu o olhar de Jacy Alice, pedagoga e mãe atípica obstinada, resiliente e comprometida com a causa da Educação Infantil e da Educação Especial e Inclusiva.

O sexto artigo, de Maria Izânia Alves de Souza e Lucio Fernandes Ferreira, “Caracterização de desempenho motor de pré-escolares: luxo ou necessidade para o processo de inclusão?”, estudo caracterizou o desempenho motor de crianças, identificando o desempenho delas por meio das tarefas de destreza manual, mirar, receber e equilíbrio, conseguindo ainda identificar o percentual de crianças que poderiam sofrer exclusão e/ou autoexclusão, na Educação Infantil.

Os autores reafirmam que:

A infância é permeada por descobertas, crescimento e desenvolvimento. Em cada faixa etária ocorrem inúmeras mudanças interna e externamente. Nesse processo o âmbito escolar é salutar para o aspecto físico, cognitivo e afetivo. Assim, é relevante que as crianças frequentem a Educação Infantil. Pois, por vezes, é na escola que se manifestam as dificuldades de aprendizagem e a identificação de atrasos nos marcos de desenvolvimento infantil.

Enfatizam por meio das legislações e autores desse tema, que identificar as dificuldades de aprendizagem e conhecer os marcos do desenvolvimento infantil são aspectos importantes para reconhecer a criança que apresenta dificuldades motoras ou baixo desempenho motor, o que pode impedir o seu desenvolvimento de forma integral e ocasionar o baixo desempenho escolar.

No que diz respeito ao desenvolvimento integral da criança, destacam que segundo a LDB 9394/96, o planejamento pedagógico e os currículos escolares não devem privilegiar um aspecto do desenvolvimento em detrimento de outro, uma vez que na faixa etária da criança da Educação Infantil deve ocorrer o estímulo dos processos cognitivos e motores.

Quanto à pergunta tema deste estudo, os autores respondem com base nos dados construídos no processo da pesquisa que, caracterizar o desempenho motor das crianças pré-escolares não é luxo, mas necessidade, pois, identificar esse desempenho permite ações de intervenção por meio de atividades físicas, na própria escola ou em casa.

E que identificar as crianças com risco de desenvolverem provável Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação – TDC possibilita que medidas inclusivas possam ser trabalhadas com esse público, para que deixem de ser praticamente “invisíveis” no processo de inclusão escolar e para que todas tenham direito de desenvolver seus aspectos físico/motor, cognitivo e social.

No sétimo artigo, de autoria do Professor Claudenilson Pereira Batista, intitulado “O atendimento educacional especializado para crianças/

estudantes com deficiência visual em Manaus”, nos permitiu conhecer a ação pedagógica dirigida às pessoas com deficiência visual, considerando o contexto brasileiro contemporâneo e os desafios de proposições políticas que indicam a inclusão escolar como diretriz.

É importante salientar que o Professor-pesquisador Claudenilson, de seu lugar de fala de pessoa com deficiência visual cega, analisou como os estudantes com deficiência visual estavam sendo atendidos nas salas de recursos multifuncionais - SRM, tendo como base as legislações do Atendimento Educacional Especializado.

O autor nos atualiza quanto aos direitos da pessoa com deficiência visual no Estado do Amazonas, descreve o que é uma sala de recursos multifuncional, os pré-requisitos que devem ser atendidos para que esse espaço funcione e elenca quais as atribuições do gestor escolar e da professora da sala de recursos de forma clara, concisa e poética.

A pesquisa é constituída por meio do estudo de caso em uma determinada escola municipal, possibilitando ao pesquisador descrever o que a legislação orienta e o que acontece no cotidiano dessa escola, dessa sala de recurso por meio da colaboração da gestora e da professora da SRM, afirmando que:

A sala de recursos multifuncionais é um espaço criado para oferecer serviços e recursos que facilitem o acesso ao currículo da sala comum por parte dos sujeitos-alvo da educação especial ou de qualquer educando que precisar. Amora (2022, p. 615) leciona que recurso “(...) é o ato ou efeito de recorrer, 'meio para superar uma dificuldade'”. De acordo com a Resolução 04, Artigo 2º, a sala de recursos multifuncionais tem como objetivo complementar ou suplementar a formação dos alunos com deficiência (sensorial, intelectual e física), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação “(...) por meio de disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e no desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009).

E quanto a essa realidade sociopolítica das pessoas com deficiência visual em Manaus, diz que:

... pode ser resumida em dois movimentos. O primeiro foi a luta para garantir, por meio de instrumentos legais, direitos fundamentais, com o objetivo de eliminar as discrepâncias nos campos dos direitos civil e político, e equalizar as oportunidades. O segundo é a luta diária para que se cumpra, no concreto, aquilo que foi desenhado no papel.

E nesse sentido da luta pela concretização das leis infere que a Rede Municipal de Ensino de Manaus, apesar dos avanços alcançados, ainda

apresenta fragilidades no processo de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiência visual, no que diz respeito à instrumentalização de docentes e dos espaços físicos.

O oitavo artigo, de Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz e Fabiane Romano de Souza Bridi, “Deficiência Intelectual: uma revisão sistemática de literatura das produções científicas do Brasil” promoveu conhecimento e uma análise apurada sobre os processos de avaliação e o diagnóstico de estudantes com deficiência intelectual (DI) em âmbito nacional, por meio de uma revisão sistemática da literatura encontrada nos principais bancos de dados oficiais de pesquisa em educação, utilizando o total de 12 artigos.

Quanto à análise sobre o que é a deficiência intelectual, suas características comportamentais, de saúde e diagnóstico, cita que:

No que diz respeito ao processo de avaliação e identificação que tangencia a deficiência intelectual, este se baseia em manuais diagnósticos como o da American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), a qual explicita que a deficiência intelectual se configura por limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que envolve habilidades conceituais, sociais e práticas, e origina-se antes dos 18 anos de idade (AAIDD, 2010). Assim, articuladas as informações sobre o diagnóstico e sobre a funcionalidade, possibilita-se um referencial significativo sobre a saúde dos sujeitos. Em consonância com a proposição da AAIDD, no DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), a deficiência intelectual é apresentada por déficits em capacidades mentais gerais, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento, e aprendizagem acadêmica, os quais também refletem no comportamento adaptativo, resultando na dificuldade de o sujeito desenvolver atividades do cotidiano que envolvem a família, escola e atuação profissional (APA, 2014).

As autoras enfatizam quanto ao processo de avaliação e identificação, que nas produções científicas analisadas, são tratadas como um processo que se constitui em uma abordagem clínica, considerando os sujeitos como fora do padrão de normalidade para o contexto escolar. Destacam ainda, que existe um silenciamento da pedagogia, envolvendo os processos para estudantes com DI nas instituições de ensino.

E no que diz respeito à pergunta da pesquisa, respondem com riqueza de detalhes, como são produzidos os processos avaliativos dos estudantes com DI no contexto escolar e ainda enfatizam que o processo de encaminhamento dos alunos começa geralmente na escola, devido ao insucesso na aprendizagem e aos problemas de saúde relacionados.

Quanto à avaliação, o diagnóstico clínico é destacado como parte essencial do encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado. Esses fatores apontam para a necessidade de repensar as práticas pedagógicas avaliativas aplicadas aos alunos com deficiência intelectual, os aspectos que levam ao diagnóstico clínico, bem como os processos avaliativos que fundamentam a proposição das práticas pedagógicas.

No nono artigo, de Cátia de Lemos, uma pessoa com deficiência visual, cega e Maria Almerinda de Souza Mattos, intitulado, "Meta 4 do PNE (2014-2024): Consonâncias e Contradições no Amazonas", apresentam os subsídios teóricos que norteiam as políticas educacionais com um aprofundamento nos planos atuais de educação, nas três esferas governamentais no que se refere a compromissos com a educação inclusiva e à aquisição do Direito à Educação para o segmento das pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Segundo as autoras o interesse pelo tema nasce por considerar as políticas públicas educacionais de inclusão, quando efetivadas, um rico instrumento de transformação social da condição de excluídos a protagonistas das próprias histórias.

O estudo contemplou parte das necessidades apresentadas pelo público da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, os conteúdos dos Planos Municipais de Educação e os princípios assegurados na legislação, como: acessibilidade, relações intersetoriais, cooperação entre os entes federados, AEE, entre outros.

O lócus da pesquisa foi um município, em cada calha de rio, o que apresentava o maior IDEB e o que apresentava o menor IDEB para tentar avaliar o compromisso municipal com os investimentos financeiros destinados à Educação Inclusiva, como parte integrante da política educacional presente no PNE (2014/2024).

A partir desses critérios, os participantes entrevistados foram o Secretário Municipal de Educação e o Presidente da Associação de Pais e Mestres/APMC da escola que tivesse o maior número de educandos com deficiência frequentando as salas de recursos multifuncionais/SRM's presentes em cada município. E com base na análise crítica de documentos, literaturas e nos dados construídos com os sujeitos da pesquisa, afirmam que:

A análise da implementação da meta 4 do PNE (2014-2024) como uma política pública demonstrou o que estava planejado no cenário educacional brasileiro para esta década, e, embora havendo consonâncias e dissonâncias presentes nos 18 PME's analisados, detectou-se inconsistências que comprovam a tese de que, no Amazonas, os planos investigados, estão negligenciando o devido cumprimento da Meta 4 do PNE (2014/2024) no que é concernente aos pressupostos da Política Nacional da Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O estudo mostra que há uma tendência de negligência do PNE vigente em diversos aspectos apontados pelos resultados da tese.

O estudo traz essas afirmações e outras descritas num texto rico em detalhes, e mesmo com dados que denunciam a existência de negligências, Cátia de Lemos e Maria Almerinda de Souza Mattos, buscam por meio de uma linguagem poética e cheia de humanidades salientar que muito já avançamos nos últimos vinte anos em relação à inclusão, seja social, seja educacional com as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos com deficiência, mas muito temos que caminhar para que, um dia, todos se tornem, de fato, cidadãos emancipados em nosso país.

Assim, diante das produções aqui apresentadas pelos profissionais da educação municipal, e entre eles, uma mãe atípica e duas pessoas com deficiência visual, cegas, se evidencia o contínuo avanço da Educação Especial e Inclusiva. E que esses profissionais não estão no mundo apenas para adaptarem-se a ele, mas para transformá-lo, continuando o legado de Paulo Freire, ao esperar e sonhar com a utopia possível da Educação de qualidade, democrática, popular e Inclusiva.

Professora Formadora Dra. Samara Oliveira de Magalhães^{IV}

^{IV} Doutora em Ciências da Educação - Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Mestra em Ciências da Educação, Universidade de Los Pueblos de Europe - UPE/Málaga; Neuropsicopedagogia em Psicanálise pela Universidade Metropolitana - FAMEESP. Atuando como coordenadora formadora de professores(as) na Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Manaus/DDPM/OFS-UEA, no curso de Especialização Educação Especial e Inclusiva, em contextos Interculturais. Membro do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação - LEPETE/CNPq. Contato: samaraomc@gmail.com



PROGRAMA QUALIFICA

Uma iniciativa de qualificação para profissionais da educação da
Secretaria Municipal de Educação de Manaus/AM

Aldrey Noronha Ramos Oliveira¹

Janayra da Silva Xavier Ramos de Oliveira²

Resumo

O Programa Qualifica compõe o Programa de Formação Permanente dos Profissionais da Educação da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM, da Secretaria Municipal de Educação/SEMED/Manaus/AM. Regulamentado pelo Decreto nº 4.687/2019, visa à capacitação, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, de servidores docentes e pedagogos. O objetivo principal do programa é alinhar a qualificação dos servidores com as necessidades da rede municipal de ensino, promovendo a melhoria do desempenho institucional e incentivando o desenvolvimento profissional dos educadores. O Programa Qualifica, que teve sua regulamentação iniciada em 2008, permite que os servidores se afastem para estudos de pós-graduação, com o acompanhamento da DDPM, desde que os cursos para os quais o servidor requer afastamento sejam relevantes para a sua atuação. Os afastamentos podem durar até 30 meses para Mestrado e 48 meses para Doutorado. O programa busca atender à crescente demanda por profissionais qualificados, garantindo que os servidores possam estudar sem comprometer seus salários. O Programa Qualifica reflete o compromisso da SEMED com a qualificação e valorização de seus profissionais.

Palavras-chave: Qualifica. Servidores. Mestrado. Doutorado. SEMED.

Abstract

The *Programa Qualifica* is part of the Permanent Education Program for Education Professionals of the Teacher Professional Development Division (DDPM), under the Municipal Secretariat of Education (SEMED) in Manaus, Ama-

¹ Especialista em Psicopedagogia/Faculdade Salesiana Dom Bosco. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas/UFAM. Graduada em Administração pela Universidade Federal do Amazonas/UFAM. Coordenadora Pedagógica do Programa Qualifica/DDPM-SEMED, e-mail: aldreyloliveira@semed.manaus.am.gov.br.

² Especialista em Fisiologia do Exercício/LaSalle. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas/UFAM. Assessora Pedagógica do Programa Qualifica/DDPM-SEMED, e-mail: janayra.xavier@semed.manaus.am.gov.br

Podcast
Círculo Teses e Ideias



zonas. Regulated by Decree No. 4,687/2019, it aims to provide graduate-level training *stricto sensu* for teachers and pedagogues. The program's main objective is to align the qualification of civil servants with the needs of the municipal school system, promoting improved institutional performance and encouraging the professional development of educators. The Programa Qualifica, which began its regulation process in 2008, allows employees to take a leave of absence for graduate studies under DDPM supervision, provided that the courses are relevant to their professional role. The leaves of absence may last up to 30 months for a Master's degree and 48 months for a Doctorate. The program seeks to meet the growing demand for qualified professionals, ensuring that employees can pursue their studies without compromising their salaries. The *Programa Qualifica* reflects SEMED's commitment to the qualification and valuing of its professionals.

Keywords: Programa Qualifica. Civil Servants. Master's Degree. Doctorate. SEMED.

Introdução

O Programa Qualifica, regulamentado pelo Decreto nº 4.687 de 26 de novembro de 2019, publicado no Diário Oficial do Município (DOM nº 4.727), é uma política pública implementada pela Secretaria Municipal de Educação/SEMED que se destaca pela sua contribuição para a valorização e qualificação dos profissionais da educação. Criado com o objetivo de incentivar o avanço acadêmico e o aperfeiçoamento contínuo dos servidores, o Programa Qualifica possibilita a realização de estudos avançados sem prejuízo salarial, promovendo o equilíbrio entre o desenvolvimento profissional e as exigências do cargo público.

Destinado a professores e pedagogos efetivos da rede municipal de ensino, o Programa Qualifica fomenta a capacitação em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica. Considerando a crescente demanda por profissionais qualificados, o Programa Qualifica busca satisfazer, a nível institucional, a necessidade de constante atualização dos profissionais da educação, bem como a aquisição de novas competências pois, na administração pública, a eficiência e eficácia estão diretamente ligadas à formação dos servidores.

Essa política reflete o compromisso da SEMED/Manaus em alinhar a capacitação dos profissionais às demandas institucionais e ao avanço acadêmico, perpassando desde a educação especial e inclusiva até a educação intercultural, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Assim, desde 2005, a SEMED, através da Divisão de Desenvolvimento Pro-

fissional do Magistério (DDPM), se destaca no cenário nacional como uma das pioneiras na implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada para profissionais da educação, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). O investimento em programas como o Qualifica e o TAPIRI, bem como a participação em eventos de educação, refletem o compromisso da SEMED com a valorização de seus profissionais, uma vez que viabilizou a liberação de servidores para mestrado e doutorado considerando o interesse do servidor na sua formação, baseado em critérios elaborados pela equipe da DDPM até o ano de 2008, quando foi, de fato, regulamentado.

Desde sua regulamentação, o programa passou por sucessivas atualizações para atender às novas demandas educacionais, consolidando-se como um exemplo de política pública voltada à formação inicial e continuada, conforme preconiza a LDB 9394/96.

A regulamentação do Programa Qualifica teve início em dezembro de 2008 com a publicação do Decreto nº 9.824, de 02 de dezembro de 2008 (DOM nº 2.098, de 04.12.2008) que autorizou o afastamento de servidores para estudos em nível de pós-graduação.

Em 2015, foi identificada a necessidade de revisão do decreto, resultando em alterações publicadas no Decreto nº 3.225, de 23 de novembro de 2015 (DOM nº 3.777, de 23.11.2015) que ampliaram as diretrizes do programa. Em 2018, o novo Decreto nº 4.207 (DOM nº 4.478 de 09.11.2018) introduziu ajustes recomendados pela comissão responsável pela análise do programa. Por fim, em 2019 foi publicado o novo Decreto nº 4.687 de 26 de novembro de 2019, com novos ajustes, em vigor. Tais atualizações reforçam o compromisso com a formação de profissionais cada vez mais qualificados e preparados para enfrentar os desafios da educação contemporânea.

O direito dos servidores à qualificação profissional está respaldado pela Constituição Federal de 1988 e por legislações estaduais e municipais. No Amazonas, diversas instituições já possuem normativas semelhantes para a liberação de servidores.

Com ações que acontecem durante todo o ano, o programa busca não apenas atender às necessidades dos servidores, mas também contribuir para a elevação da qualidade da formação dos professores e pedagogos, assim como do ensino público. Este relato examina a importância do Programa Qualifica, suas transformações ao longo do tempo e os impactos positivos gerados para a rede municipal de ensino e seus profissionais, reafirmando o compromisso da SEMED com a valorização do magistério e o fortalecimento da educação básica.

Metodologia

A metodologia adotada no Programa Qualifica é baseada nos critérios e procedimentos estabelecidos pelo Decreto regulamentador e pelo Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação/SEMED, que conferem à Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM a responsabilidade pela emissão de parecer sobre a liberação de servidores para estudos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e no exterior (países do MERCOSUL e Portugal). A seguir, detalham-se os principais aspectos dessa metodologia.

Crítérios de Elegibilidade - A DDPM analisa os pedidos de afastamento considerando o alinhamento do curso de pós-graduação com as competências do cargo efetivo do servidor e a relevância do estudo/pesquisa para a área de atuação e os interesses institucionais da SEMED. Os cursos elegíveis são exclusivamente de nível *stricto sensu* (mestrado e doutorado), reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC).

Processo de Solicitação - Para iniciar o processo, o servidor deve:

- Estar matriculado em um curso de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido pela CAPES/MEC ou cursos reconhecidos no MERCOSUL e Portugal;
- Preencher os formulários oficiais fornecidos pela SEMED e anexar os documentos exigidos pelo decreto regulamentador;
- Submeter o pedido à SEMED, que emitirá parecer sobre a solicitação;
- Aguardar a publicação da autorização da liberação no Diário Oficial do Município.

Períodos de Afastamento - O tempo máximo permitido para afastamento, incluindo eventuais prorrogações, é de até 30 (trinta) meses para mestrados e até 48 (quarenta e oito) meses para doutorados.

Acompanhamento e Prestação de Contas - Durante e após o afastamento, o servidor deve emitir relatórios periódicos das atividades acadêmicas e apresentar o documento de conclusão do curso à SEMED. Ressaltamos que o servidor beneficiado com afastamento para programa de pós-graduação *stricto sensu* terá que, ao final da sua licença para estudos, retornar e permanecer no exercício de suas funções por um período igual ao do afastamento concedido. Caso o servidor venha a solicitar exoneração do cargo ou aposentadoria, antes de cumprido o referido período de permanência, deverá ressarcir a Secretaria dos gastos com seu aperfeiçoamento.

Promoção da Produção Científica - Além da liberação para estudos, professores liberados e egressos do Programa Qualifica são convidados a participar de eventos como a *Mostra de Teses e Dissertações do Programa Qualifica* e a *Socialização de Práticas Formativas da DDPM* para a divulgação dos

resultados das pesquisas realizadas pelos servidores.

Os aspectos que compõem a abordagem metodológica do Programa Qualifica refletem um compromisso com a formação continuada e o aperfeiçoamento dos profissionais da educação, evidenciando o alinhamento das ações da SEMED com as diretrizes do Plano de Governo e os princípios da gestão da educação pública municipal.

Resultados

O Programa Qualifica é extremamente valioso e necessário para o avanço nos processos de formação dos professores e pedagogos da rede municipal, princípio da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM, possibilitando crescimento profissional e acadêmico a todos os participantes.

Além da liberação para estudos, o Programa Qualifica promove eventos para a divulgação dos resultados das pesquisas realizadas pelos servidores. Em 2022, pensando em apresentar o resultado das pesquisas dos servidores participantes do Programa, a equipe composta pelas professoras Aldrey Noronha e Janayra Xavier juntamente com a professora Inez Alcântara, chefe da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM, desde 2021, planejaram e promoveram a *I Mostra de Teses e Dissertações do Programa Qualifica*. Na ocasião, foi possível reunir professores interessados em difundir sua pesquisa e todo conhecimento construído a partir de seus estudos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

O evento, que se destacou como uma iniciativa inovadora para compartilhar conhecimentos adquiridos nos cursos de mestrado e doutorado, teve sua segunda edição realizada em dezembro de 2023 e a terceira edição já vem sendo idealizada para o ano de 2025. Este evento se constitui em estratégia de promoção da democracia cognitiva, da diversidade, da liberdade do pensamento crítico e de divulgação da produção científica dos profissionais da rede SEMED/MANAUS.

Desde a implementação do Programa Qualifica, observou-se um impacto significativo na valorização e qualificação dos profissionais da educação da rede municipal de ensino. A regulamentação e os ajustes promovidos ao longo dos anos garantiram um suporte sólido aos servidores interessados em aprimorar sua formação acadêmica e profissional, contribuindo para a elevação da qualidade do ensino na educação básica.

Entre os principais resultados alcançados pelo programa, destacam-se:

Ampliação do Acesso à Pós-Graduação - O programa facilitou o afastamento de servidores para cursar mestrados e doutorados, por todo o Brasil, para países membros do MERCOSUL e para Portugal, promovendo uma políti-

ca inclusiva de qualificação.

Vale destacar algumas Instituições de Ensino Superior, no Brasil, escolhidas pelos servidores para cursar a pós-graduação, entre elas: Universidade Federal do Amazonas/UFAM, Universidade do Estado do Amazonas/UEA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas/IFAM, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS, Universidade de Brasília/UNB, Universidade Federal do Pará/UFPA, Universidade Federal de Rondônia/UNIR, Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF, entre outras. E, no exterior, podemos citar a Universidade do Minho e Universidade do Porto/U Porto, em Portugal, além das Universidades dos países do MERCOSUL, como a Universidad San Lorenzo/UNISAL e Universidad del Sol/UNADES no Paraguai, a Universidad de la Empresa/UDE no Uruguai e a Universidad Nacional de Rosario/UNR, na Argentina.

Promoção do Desenvolvimento Acadêmico e Profissional - O suporte oferecido pelo Programa Qualifica permitiu que servidores realizassem estudos avançados, na área de educação, sem prejuízo salarial, favorecendo o equilíbrio entre as responsabilidades profissionais e o avanço acadêmico.

O Programa Qualifica foi um marco significativo na formação continuada dos docentes e pedagogos da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, permitindo a liberação, para estudos, de profissionais que dedicaram suas produções científicas ao aprofundamento de temas fundamentais, como a educação inclusiva. Nos últimos anos, essa iniciativa fomentou um olhar mais atento e crítico sobre as práticas pedagógicas e as políticas de inclusão, incentivando pesquisas que abordaram desde a adaptação curricular até a promoção de um ambiente escolar acessível e acolhedor para todos os estudantes.

As produções científicas desenvolvidas pelos servidores não só enriqueceram o campo acadêmico, mas também se traduziram em ações concretas no cotidiano escolar, como a elaboração de projetos voltados para a acessibilidade e a formação de equipes multidisciplinares. Essa evolução fortaleceu o compromisso com uma educação de qualidade para todos, evidenciando o papel essencial do Programa Qualifica.

Eventos de Divulgação Científica - A realização da Mostra de Teses e Dissertações do Programa Qualifica, iniciada em 2022, e sua continuidade em 2023, bem como a Socialização de Práticas Formativas consolidaram o programa como uma plataforma para a difusão do conhecimento produzido pelos professores em cursos de pós-graduação. Esses eventos incentivaram o compartilhamento de pesquisas inovadoras e fomentaram a difusão da cultura acadêmica na Secretaria Municipal de Educação em Manaus.

Valorização do Magistério - A possibilidade de qualificação acadêmica promoveu a valorização dos docentes e pedagogos, fortalecendo a identidade

profissional e estimulando o engajamento com os processos de ensino e aprendizagem.

Impacto na Qualidade do Ensino - O investimento em formação continuada refletiu diretamente na melhoria do desempenho institucional, com efeitos positivos para os estudantes da rede municipal, que se beneficiaram e se beneficiam de práticas pedagógicas atualizadas e inovadoras.

O Programa Qualifica tem se mostrado essencial para o fortalecimento da formação docente, contribuindo para o cumprimento das principais metas do Plano de Governo Municipal. A dedicação dos servidores à qualificação e à atualização acadêmica reforça o compromisso com um ensino público de qualidade e destaca a relevância de políticas públicas que priorizem a formação e o desenvolvimento dos profissionais da educação.

Destaques - O Programa Qualifica tem mostrado um impacto significativo na qualificação dos servidores da SEMED, promovendo avanços tanto no aspecto acadêmico quanto no profissional. Desde o início do programa, em 2005, até o momento, mais de 800 (oitocentos) educadores foram liberados para cursos de mestrado e doutorado³.

A importância do Programa Qualifica para esses servidores, pode ser evidenciada por seus relatos e pelos agradecimentos expressos em dissertações, teses, redes sociais e apresentações de trabalho.

“À Secretaria Municipal de Educação/SEMED/Manaus, por me proporcionar ao longo de quase 15 anos, a oportunidade de crescimento pessoal e profissional, fazendo aqui uma referência à Gerência de Educação Especial, meu local de trabalho. Agradeço também por ter sido contemplada pelo Projeto Qualifica que me proporcionou a liberação para estudos durante os 4 anos do doutorado. Obrigada.” (Lemos, 2019, p. 7).

“À Secretaria Municipal de Educação de Manaus/SEMED, por meio do Programa Qualifica, pertencente à Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), pelo período de afastamento necessário para realização dos estudos. Agradeço a coordenadora do Programa Qualifica, Aldrey Noronha, pela diligência, zelo e acolhimento durante esse processo.” (Alves, 2022, p. 7).

“Gratidão à Secretaria Municipal de Educação e ao Programa Qualifica da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), na pessoa da Coordenadora Aldrey Noronha, por ter possibilitado minha qualificação através da liberação para estudos.” (Rodrigues, 2022, p. 5).

³ Dados fornecidos pela Coordenação do Programa Qualifica - DDPM/SEMED, em novembro de 2024.

Essas manifestações, mesmo de caráter breve e pontual, demonstram o reconhecimento pelo apoio e colaboração essenciais proporcionados pelo programa durante o processo de pesquisa. A seguir, destacamos algumas:

“À Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus, por meio do Programa Qualifica, que oportunizou minha permanência no curso de mestrado, concedendo-me a licença para estudos” (Cunha, 2023, p. 5).

“À Semed, que por meio do Programa Qualifica, obtive licença para me dedicar ao processo de doutoramento. Obrigada, professora Aldrey Noronha pelo acompanhamento sempre gentil e educado.” (Garcia, 2023, p. 6).

“À Secretaria Municipal de Educação de Manaus pelo apoio concedido através do Programa Qualifica.” (Santos, 2022, p. 5).

“À Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed), que concedeu a licença para cursar o doutorado” (Queiroz, 2023, p. 5).

“À SEMED por meio do Programa QUALIFICA, pela liberação, para que pudesse realizar meus estudos com maior profundidade.” (Prado, 2018, p. 5).

Em outras palavras, a seção de agradecimentos tem sido um verdadeiro termômetro para o Programa Qualifica, demonstrando a importância e a relevância dessa iniciativa para a formação acadêmica e profissional. Ao ser citado por servidores autores, em seus trabalhos, o programa reafirma seu papel essencial no suporte ao desenvolvimento de pesquisas e estudos, consolidando-se como uma referência de incentivo à educação e à produção científica de qualidade. Essa recorrência evidencia a relevância e o impacto positivo do programa na trajetória dos pesquisadores, ao proporcionar recursos, oportunidades e suporte, essenciais para a realização de estudos e pesquisas de qualidade.

Considerações

O Programa Qualifica reafirma seu papel como uma política pública essencial para a valorização e qualificação dos profissionais da educação da rede municipal de Manaus. Desde sua regulamentação, o programa tem sido continuamente aprimorado para atender às demandas dos servidores e às necessidades educacionais da Secretaria Municipal de Educação, alinhando-se às diretrizes nacionais e ao Plano de Governo Municipal.

Ao possibilitar a liberação para cursos de mestrados e doutorados, o programa não apenas fomenta o desenvolvimento acadêmico e profissional dos servidores, mas também impacta diretamente a qualidade do ensino na educação básica. A possibilidade de conciliar estudos avançados com as responsabilidades profissionais, sem prejuízo salarial, reflete o compromisso da Secretaria Municipal de Educação de Manaus com a valorização dos docen-

tes e pedagogos, para que, ao retornar dos estudos, possam contribuir significativamente para a efetivação do compromisso da administração municipal em garantir à população uma educação de excelência.

O Programa Qualifica possibilitou a liberação de servidores para estudos voltados ao aperfeiçoamento profissional, promovendo pesquisas que aprimoraram práticas pedagógicas e políticas de inclusão. Essa qualificação resultou em um ensino mais equitativo e eficaz, com profissionais capacitados a atender às diversas necessidades educacionais. As produções científicas geraram impactos positivos no cotidiano escolar, fortalecendo o compromisso com uma educação acessível e de qualidade para todos.

A realização de eventos como a Mostra de Teses e Dissertações do Programa Qualifica e a Socialização de Práticas Formativas/SPF demonstra a relevância do programa como plataforma de difusão científica e diálogo acadêmico. Esses eventos destacam o impacto das pesquisas realizadas pelos servidores e promovem uma cultura de compartilhamento do conhecimento e de pensamento crítico na rede de ensino.

Os resultados alcançados evidenciam a eficácia do programa na promoção da qualificação e da valorização dos profissionais do magistério, fortalecendo a identidade profissional e estimulando práticas pedagógicas inovadoras. Além disso, o impacto positivo na qualidade do ensino incide diretamente no aprendizado dos estudantes, consolidando o papel do programa como instrumento imprescindível para a construção de uma educação pública mais eficiente e inclusiva.

Assim, o Programa Qualifica consolida-se como exemplo de política pública comprometida com a excelência educacional e a formação integral dos profissionais da rede municipal, reafirmando a Secretaria Municipal de Educação de Manaus como referência nacional na promoção da qualificação acadêmica de seus profissionais com vistas à educação de qualidade.

Referências

ALVES, Hercilaine Virgínia Oliveira. **Armário de lembranças em cabeça de menina: a reinvenção da infância na lírica de Astrid Cabral**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

CUNHA, Jean Batista da. **Auto do Carão**: estudo sobre as identidades culturais dos povos amazônidas através das cirandas do Amazonas. Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Zaczuk Bassinello. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Universidade Fe-

deral de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2023.

GARCIA, Nasthya Cristina. **A "Dona da Floresta": uma paisagem intelectual de Clara Pandolfo e sua obra sobre a Amazônia (1955-1990).** 2023. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

LEMOS, Cátia de. **A Implementação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014/2024) em 18 Planos Municipais de Educação no Estado do Amazonas.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2019

MANAUS. **Decreto nº 2.682, de 26 de dezembro de 2013.** Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação, Manaus, nº 3319, p.29 - 38, 26 dez. 2013.

MANAUS. **Decreto nº 3.225, de 23 de novembro de 2015.** Revoga disposições anteriores e estabelece novas diretrizes para o Programa Qualifica. Diário Oficial do Município, Manaus, nº 3777, 23 nov. 2015.

MANAUS. **Decreto nº 4.207, de 09 de dezembro de 2018.** Regulamenta o Programa Qualifica, destinado à capacitação de servidores docentes e pedagogos da rede municipal de ensino. Diário Oficial do Município, Manaus, nº 4478, 09 dez. 2018.

MANAUS. **Decreto nº 4.687, de 26 de novembro de 2019.** Altera as disposições do Programa Qualifica. Diário Oficial do Município, Manaus, nº 4578, 26 nov. 2019.

MANAUS. **Decreto nº 9.824, de 02 de dezembro de 2008.** Autoriza o afastamento de servidores para estudos de pós-graduação stricto sensu. Diário Oficial do Município, Manaus, nº 2098, 04 dez. 2008.

PRADO, Helane Mary de Oliveira. **O currículo e a educação em ciências na educação infantil: trajetórias construídas e em construção das propostas curriculares na Secretaria Municipal de Educação de Manaus.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.

QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino de Araújo. **Avaliação, identificação e encaminhamentos de estudantes com deficiência intelectual na rede municipal de ensino de Manaus.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2023.

RODRIGUES, Kátia Regina de Araújo. **Arte na educação integral: navegando nas contribuições do ensino das artes na Escola Municipal de Tempo Integral Prof. Waldir Garcia (Manaus-AM).** Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2022.

SANTOS, Sílvia Lima dos. **Formação Continuada de Professores de Ciências da Natureza de classes ribeirinhas multisseriadas da Amazônia com base na Teoria Antropológica do Didático.** Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022. 



POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO E SUA INTERFACE COM A GESTÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE MANAUS

Elis Cristina Vieira Lima⁴

Maria do Perpétuo Socorro Marques Duarte⁵

Resumo

Este trabalho se constitui como um recorte da pesquisa de dissertação de Mestrado intitulada: Gestão escolar e política educacional de inclusão na rede de ensino municipal de Manaus: uma reflexão à luz da teoria crítica, realizada no período de 2014 a 2016, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE da Universidade Federal do Amazonas. O estudo utilizou uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo, e foi desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica e documental. Teve como aporte teórico a Teoria Crítica fundamentada em Adorno. Trazemos neste recorte o resultado da análise documental realizada nos documentos oficiais que disciplinam as políticas de educação inclusiva e de gestão escolar no sistema educacional do município de Manaus. As análises destes documentos nos possibilitaram compreender criticamente a realidade educacional no município de Manaus, bem como o processo de inclusão educacional e sua interface com a gestão escolar.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Gestão Escolar. Política Educacional.

Abstract

This work constitutes an excerpt from the Master's thesis titled: School Management and Educational Inclusion Policy in the Municipal School System of Manaus: A Reflection in Light of Critical Theory, conducted between 2014 and 2016, affiliated with the Graduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of Amazonas. The study employed a qualitative approach of an exploratory and descriptive nature and was developed through bibliographic and documentary research. Its theoretical framework was Critical Theory grounded in Adorno. In this excerpt, we present the results of the documentary analysis

⁴ Mestra em Educação, Universidade Federal do Amazonas, elis.lima@semed.manaus.am.gov.br.

⁵ Doutora em Ciências, USP - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, mps.marques@hotmail.com

Video
Círculo Teses e Ideias



performed on official documents regulating inclusive education and school management policies in the educational system of the municipality of Manaus. The analyses of these documents allowed us to critically understand the educational reality in the municipality of Manaus, as well as the educational inclusion process and its interface with school management.

Keywords: Inclusive Education. School Management. Educational Policy.

Introdução

Os documentos municipais objetos de análise dessa pesquisa foram a Lei Orgânica do Município de Manaus - LOMAN 1990, onde abordamos o capítulo IV, seção II, o qual versa sobre a Educação; o Plano Municipal de Educação de 2015 a 2025, no qual abordamos a Meta 4 que versa sobre a Educação Inclusiva no município, e a Meta 19 que versa sobre a Gestão Democrática. Resoluções do Conselho Municipal de Educação – CME Resolução n. 010/CME/2011, que instituiu os procedimentos na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus, e a atual Resolução n. 11/CME/2016 que institui os procedimentos da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus, Resolução n.038/CME/2015 que dispõe sobre Regimento Geral das escolas municipais itens Título II Fins da Educação, Título IV Dos Objetivos e Organização das Etapas e Modalidades de Ensino, Seção II da Organização, Subseção II da Educação Especial e Título VI Da Estrutura Organizacional e Administrativa, Capítulo I Da Organização, Seção I do Conselho Escolar e Capítulo III que versa sobre a direção escolar no município.

Buscamos, em cada documento, realizar uma análise crítica interpretativa à luz dos instrumentos internacionais sobre educação para todos, marcos legais e políticos nacionais que regem a educação inclusiva e dos teóricos que discutem e pesquisam essa temática.

Metodologia - Desenvolvimento/subtítulos do trabalho

A pesquisa apresentou como objetivo geral: analisar os marcos legais e políticos que disciplinam a educação inclusiva no município de Manaus, descrevendo a relação entre gestão escolar e o paradigma da inclusão no atual contexto educacional, político e cultural da Rede de Ensino Municipal Pública de Manaus, sendo este relato centrado no objetivo específico da pesquisa que é o de revisar os instrumentos normativos que fundamentam a política educacional de inclusão e sua interface com a gestão escolar na Rede de Ensino municipal de Manaus de acordo com os princípios da Teoria Crítica sobre adaptação, autonomia e emancipação.

Buscando alcançar esse objetivo, realizamos uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório descritivo. Utilizamos o método dialético que nos permitiu analisar a realidade confrontando ideias de forma contextualizada. Acerca da dialética, Minayo nos diz que,

a dialética pensa a relação de quantidade como uma das qualidades dos fatos e dos fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivos dos fenômenos (...). Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social; entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou objetos sociais representam (2010, p. 24-25).

Dessa forma, a pesquisa foi fundamentada em princípios da dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. Para Adorno, a totalidade é "...uma categoria crítica (...) indicação para de um movimento que deve ser percorrido pelo esforço dialético..." (Rezende, 2006. p.112).

Como aporte teórico, utilizamos a Teoria Crítica fundamentada em Adorno, pois, dentre os teóricos da Escola de Frankfurt, tal autor foi o que mais desenvolveu estudos no campo da educação (Crochik e Crochik, 2008) e também por entender a educação como produto de uma sociedade, fruto das relações humanas onde a participação e subjetividade do homem são importantes para transformação social, tanto individual quanto coletivamente, defende uma educação para resistência, para emancipação, e este é um preceito para se ter, de fato, uma verdadeira democracia.

Quanto aos procedimentos técnicos (Gil, 2007), o estudo se constituiu numa pesquisa bibliográfica e documental, pois se utilizou de documentos para sua elaboração (Pádua, 2004).

O desenvolvimento deste estudo foi realizado em 4 etapas, onde a primeira consistiu na leitura exploratória, realizada de forma geral nos documentos referentes à legislação internacional, nacional e municipal, livros, artigos, teses e dissertações que continham assuntos pertinentes à temática de estudo. A segunda etapa consistiu na realização da leitura seletiva do material selecionado para composição do corpus bibliográfico e documental que seria o aporte para análise dos dados. A terceira etapa consistiu na leitura analítica interpretativa do material selecionado, que resultou na seleção de eixos condutores que subsidiaram a análise aplicada aos documentos municipais, objeto de análise do estudo. E a quarta etapa da pesquisa foi o corpus dissertativo.

Resultados

Dentre os documentos políticos legais que regem o escopo normativo e disciplinam a política educacional de inclusão e gestão escolar no município de Manaus, foram objeto de análise desse estudo: a Lei Orgânica do Município de Manaus – LOMAN, promulgada em 1990, a Lei n. 2000 de 24 de junho de 2015 que aprovou o Plano Municipal de Educação do município de Manaus, para o período de 2015 a 2025, e as Resoluções do Conselho Municipal de Educação: Resolução n. 038/CME/2015 que institui o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus e a Resolução n. 010/CME/2011 e a 011/CME/2016, que institui os novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.

Analisando a Lei Orgânica Municipal de Manaus/LOMAN

A LOMAN do município de Manaus, promulgada em 5 de abril de 1990, constitui-se como uma norma geral que disciplina as ações no município de Manaus. De acordo com este documento, um dos princípios que regem a educação no município é a gestão democrática, amparada legalmente pela Carta Magna do país e sancionada pela LDBEN de 1996.

A participação é um dos princípios basilares que regem a democracia, ela deve ser orientada de forma a contribuir para a efetivação da gestão escolar democrática, garantindo a qualidade da educação para todos os alunos (Lück, 2009), constituindo-se, também, como um dos princípios da educação inclusiva. A LOMAN de 1990 engendra esse princípio da gestão democrática no Art. 346.

A educação, a cargo do município, será promovida e estimulada com a participação e colaboração da comunidade local, fundada na reflexão da realidade, tendo por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, observados, além do estabelecido na Constituição da República e na Constituição do Estado, os seguintes princípios:

I. implantação de programas de capacitação e aperfeiçoamento do pessoal docente e técnico-administrativo, ficando assegurado, para atendimento dessa finalidade, o afastamento temporário do funcionário de suas atividades, sem perda salarial;

II. implantação progressiva do turno de oito horas diárias no ensino fundamental, com preparação para o trabalho e na pré-escola;

III. gratuidade do ensino;

IV. gestão democrática com eleições para os cargos de direção e deliberação dos estabelecimentos de ensino, assegurada a participação pelo voto direto da comunidade escolar, com mandato improrrogável de dois anos;

V. incentivo à participação da comunidade no processo educacional, através de mecanismos como reuniões de pais e mestres e faculdade de uso do espaço escolar pela comunidade jurisdicionada, inclusive na aprovação do Regimento Interno e do currículo escolar.

Verificamos que, nos incisos IV e V, do art. 346, a LOMAN promove e estimula a participação da comunidade no processo educacional, quando expressa acerca da participação da comunidade na escolha do diretor por meio do voto direto, e quando incentiva a participação da comunidade em atividades pedagógicas/administrativas, como as reuniões de pais/mestres e conselhos escolares. A LOMAN de 1990 deixou a cargo de outro instrumento normativo (Regimento Geral das Escolas) o direcionamento da participação da comunidade nos órgãos colegiados da escola, bem como discrimina a forma de nomeação para o cargo de diretor escolar, garantindo que esta seja por meio do voto.

A LOMAN de 1990 expressa no Art. 352, parágrafo único, que, nos cursos de educação fundamental, devem constar práticas educativas no que concerne aos direitos humanos. De acordo com o Decreto n. 6.940/09, que promulgou a Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência em 2006, tais princípios se constituem como um dos objetivos da educação a serem assegurados pelos Estados signatários desta Convenção.

A Declaração de Salamanca de 1994 e a Lei Brasileira de Inclusão - LBI de 2015 também preveem tais práticas educativas, pois compreendem que a educação, como promotora de formação, age na construção de uma cultura onde todos são cidadãos dotados de direitos e que a sensibilização acerca das diferenças faz parte da formação humana. Adorno (1995) refere-se à educação como meio de resistência à barbárie, e à formação cultural, ou seja, uma educação numa perspectiva emancipatória, compreende o respeito às diferenças.

Em relação ao atendimento da pessoa, público-alvo da Educação Especial, a LOMAN explicita no Art. 347 que será mantido “o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência e superdotados, preferencialmente na rede regular de ensino”, assim como a Constituição de 1988 e a LDBE de 1996. A Lei Fundamental do município manteve o termo “preferencial”, abrindo margem interpretativa para que o Atendimento Educacio-

nal Especializado possa ser oferecido tanto no ensino regular quanto não. Verificamos que a referida lei ainda mantém o termo “portador” quando se refere à pessoa com deficiência.

A Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006) adotou o termo “pessoa com deficiência”. No Brasil, tal termo só passou a ser oficial a partir de novembro do ano de 2010 com a portaria 2.344/2010 da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República. Entretanto, a LOMAN ainda conserva o termo e, mesmo com as modificações realizadas pela Emenda nº 066 de 22 de junho de 2010, a redação do artigo permaneceu desatualizada em relação ao termo utilizado internacional e nacionalmente.

Enfatizamos a questão do termo por considerarmos importante essa atualização. Durante a década de 1980 até meados dos anos 90, utilizava-se o termo “portador” o qual dava um sentido de que a deficiência era comparada a um objeto, algo que se porta e pode ser retirado. Após a convenção de 2006, foi adotado mundialmente o termo PcD, passando esse termo a ser o mais aceito para o trato das pessoas com deficiência. Neste sentido, consideramos que o texto da LOMAN necessita de alterações quanto à terminologia para estar de acordo com a nomenclatura utilizada atualmente.

Analisando o PME 2015 a 2025

A análise do Plano Municipal de Educação PME/2015 a 2025, metas 4 e 19, mostrou que o documento manteve as mesmas diretrizes do Plano Nacional de Educação PNE 2014 a 2024, o qual preservou os princípios da gestão democrática e da inclusão escolar.

A análise do Art. 8º nos elucida sobre a garantia da equidade educacional, a responsabilidade do município acerca da garantia da equidade educacional, devendo este, considerar o atendimento às necessidades específicas da Educação Especial, assegurando um sistema inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Dessa forma, verificamos que o mesmo está em acordo com a Declaração de Salamanca de 1994, Convenção dos Direitos das pessoas com Deficiência de 2009 e Lei Brasileira de Inclusão de 2015 art.28 que prevê um sistema inclusivo.

Sobre a gestão democrática, o documento preconiza no Art. 9º que o “município de Manaus deverá aprovar leis específicas disciplinando a gestão democrática da educação em seus respectivos âmbitos de atuação no prazo de um ano a contar da data de aprovação deste PME”. Verificamos que a LOMAN, até esse período, amparava legalmente a gestão democrática no sistema educacional, todavia, com a emenda à Lei Orgânica N. 88, de 2 de setembro de 2015, houve a supressão do Inciso IV, Art. 346, que explicitava a

gestão democrática, bem como deu nova redação ao Inciso V, onde retirou o termo aprovação quanto ao Regimento interno e currículo escolar. Já a legislação nacional não regulamenta como será essa gestão democrática, deixando a cargo dos municípios legislarem sobre esse aspecto.

Em relação à meta 4 do PME 2015/ 2025, verificamos que o município incorporou a mesma redação da meta descrita pelo PNE 2014/ 2024. O município estabeleceu 25 estratégias para o seu alcance, das quais 12 conservaram o mesmo teor objetivo das estratégias do PNE de 2014/2024, e 7 apresentaram modificações acrescentando as peculiaridades do sistema educacional do município e 5 foram acrescentadas visando à contemplação do objetivo descrito na meta citada.

Na página seguinte apresentamos um quadro com a descrição e análise das 7 estratégias que apresentaram diferenças em relação às estratégias do PNE 2014/ 2024.

O PME 2015/2024 apresentou 5 novas estratégias para o alcance da META 4 do PME 2014/2024, sendo: Estratégia 4.20, a qual se refere à implantação da musicoterapia para o público-alvo da Educação Especial, entretanto se refere a ela como um atendimento educacional, dando-nos a interpretação de que poderá ser utilizada tanto no AEE ou na classe regular com todos os estudantes. A estratégia 4.21 amplia a percepção de inclusão escolar para a população em situação de rua, risco e vulnerabilidade social, e, para tal, buscará viabilizar em regime de colaboração com outras instituições e programas que já realizam ações voltadas para esse sentido. A estratégia 4.22 pautava-se na Resolução N° 010/CME/2011, que previa a redução do número de estudantes, sendo três estudantes sem deficiência para cada estudante com deficiência matriculado na turma. A mesma foi revogada pela Resolução N° 011/CME/2016, que limitava o número de estudantes público-alvo da Educação Especial, no máximo dois por turma.

Atualmente está em vigor a Resolução N° 159/CME/2023 que, em seu Art. 1º, revoga o inciso II do Art. 15 da Resolução N° 011/CME/2016, não fazendo referência ao número de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados por turma. A estratégia 4.23, estabelece a antecipação do período de matrícula do público- alvo da Educação Especial, possibilitando à gestão escolar um maior planejamento acerca do atendimento educacional oferecido pela escola a esse estudante. As estratégias 4.24 e 4.25, visam ao aprimoramento do processo de inclusão escolar, por meio da constituição de parcerias com outros órgãos que podem auxiliar na implementação das políticas públicas inclusivas e no desenvolvimento integral do estudante com deficiência. A análise dessas estratégias demonstra a autonomia do sistema educacional de ensino e sua preocupação em observar as peculiaridades do município em relação à educação.

ESTRATÉGIAS	PNE 2014/2024	PME 2015/2025
4.2	"universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (...)".	ampliou a faixa etária a ser contemplada pelo atendimento educacional das crianças com deficiência, contemplando o público de crianças de 0 a 5 anos.
4.3	"implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas".	definiu um período de três anos para implantar salas de recursos multifuncionais. Acrescenta que irá acentuar as formações continuadas para professores trabalharem com o AEE e ampliar essa formação contemplando a educação para diversidade.
4.4	"garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno".	o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais (...) será conforme a necessidade identificada por meio de avaliação. Deixando a cargo do Regimento Geral das Escolas de 2015 o detalhamento dessa avaliação.
4.5	"estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os(as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação".	o município se compromete na criação de centros multidisciplinares articulados com instituições acadêmicas com apoio de profissionais multidisciplinares em conjunto com alunos público-alvo da Educação Especial para o desenvolvimento de pesquisa e realização de assessoria.
4.7	garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (...) aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) em observância a legislação vigente.	o município se compromete a oferecer o disposto, mas de forma gradativa, ou seja, será oferecido de forma processual crescente até contemplar todos os alunos pertencentes a esse público.
4.13	"apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, (...)".	substituiu o termo "apoiar" por "garantir", aumentando, dessa forma, sua responsabilidade em relação aos recursos humanos qualificados e em quantidade suficiente para suprir a demanda do AEE para os alunos público- alvo da Educação Especial.

FONTE: Autora, com base no PNE 2014/2024.

Em relação à meta 19, a qual se refere à efetivação da gestão democrática da educação no município, o PME 2015/2025 descreve 8 estratégias que abordam: a criação de Lei Municipal específica que regulamente a gestão democrática da educação pública municipal; nomeação de diretores; criação do cargo de vice-diretor; outorga a autonomia administrativa e financeira aos Conselhos de Controle das Políticas Públicas, dentre eles, o Conselho Municipal de Educação; fortalecimento na instituição de grêmios estudantis e associações de pais; e fortalecimento dos Conselhos Escolares.

Análise do Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus (Resolução n. 038/ CME/ 2016)

A análise do Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus demonstrou a contemplação tanto dos aspectos referentes à inclusão escolar quanto da gestão escolar. Acerca dos aspectos da inclusão, o documento está em consonância com os dispositivos legais que regem a educação inclusiva nacionalmente.

Concernente aos aspectos sobre gestão escolar, o mesmo está em consonância com o PME descrevendo em seu Art. 104, como ocorrerá a escolha do diretor: "...designação da função do diretor escolar se dará por ato discricionário do Secretário Municipal de Educação, destinar-se-á a servidores da educação que façam parte do Banco de Diretores Certificados da Rede Pública Municipal de Manaus", ou seja, a escolha é feita por nomeação, e esta fica a cargo do(a) Secretário(a) Municipal de Educação, sem interferência da comunidade escolar nessa escolha.

Essa forma de escolha para o cargo do diretor descaracteriza a natureza democrática participativa da comunidade escolar (Paro, 2011). Isso ocorre pelo fato de que, uma vez o cargo de diretor sendo de confiança, este se torna um representante dos interesses da gestão municipal, não podendo exercer sua

autonomia, pois está atrelado a vínculos de compromisso, ou seja, está sob a dependência de outrem. Acerca disso, Adorno (1995, p. 124) indaga que "(...) os chamados compromissos (...) significam uma heteronomia, um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que são assumidas pela razão própria do indivíduo".

Análise das Resoluções que regulamentam a educação inclusiva no Município de Manaus

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/PNEEPI de 2008 está em implementação no Sistema de Ensino Muni-

cipal de Manaus, regulamentada pela Resolução 011/CME/2016, que institui os novos procedimentos e orientações para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Em comparação com a Resolução n. 10/CME/2011, que se apresentava com 20 artigos subdivididos entre incisos e parágrafos, a atual Resolução 011/CME/2016 possui 30 artigos organizados em capítulos, títulos e subtítulos, sendo mais detalhada nos aspectos relacionados à Educação Inclusiva. Também abrange a esfera privada, disciplinando principalmente no que concerne ao Atendimento Educacional Especializado.

Em virtude de sua aprovação ser após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, possui em seu arcabouço princípios da referida Lei no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência no que tange à educação, PNE de 2014/2024, o qual apresenta como cumprimento das estratégias traçadas na meta 4 referente à universalização do ensino e PME 2015/2025 e demais documentos nacionais que respaldam legalmente a educação inclusiva.

Considerações finais

A proposta da educação inclusiva requer da sociedade uma profunda transformação na concepção e forma de se conceber a educação e o papel social da escola. Nesta nova proposta, há o resgate do sujeito enquanto ser humano e cidadão dotado de direitos fundamentais que devem ser contemplados e efetivados nas políticas educacionais dos municípios.

Nessa direção, a pesquisa focou na política educacional de inclusão e sua interface com a gestão escolar no município de Manaus. Nosso país possui uma mescla entre democracia representativa e a participativa, e percebemos, depois da análise das políticas públicas voltadas para educação inclusiva e gestão escolar no município de Manaus, que a gestão democrática escolar apresenta uma mescla dessas duas formas de democracia. Pois, na democracia representativa, se elege um representante da comunidade para tratar dos assuntos públicos.

A participação da comunidade se restringe ao exercício do voto. Já a participativa demanda a participação da comunidade em todas as instâncias decisórias dos assuntos públicos. A legislação nacional para educação inclusiva, a partir da década de 1990, passou a ter um delineamento mais conciso em relação à participação de todos, pois prevê a eliminação das formas de segregação e exclusão social, e a educação passa a ser vista como mola propulsora para o alcance de uma sociedade democrática.

As políticas públicas educacionais do município de Manaus dispõem que a educação seja promovida e estimulada pela participação da comunidade local. Concebemos, por meio deste estudo, que essa participação dos

indivíduos para a melhoria e alcance de uma educação para todos e de qualidade deve ser pensada a partir da operacionalização da gestão escolar. No sentido de que esta seja pautada nos princípios da democracia participativa, principalmente no que tange ao provimento do cargo do diretor escolar, pois tal exercício de cidadania se engendra numa constituição de experiências formativas que, norteadas de forma crítica reflexiva, promovam a construção de uma “consciência verdadeira” (Adorno, 1995).

Os marcos políticos e normativos legais do município de Manaus que regem a educação inclusiva preveem uma articulação direta com a gestão escolar em prol da eliminação das formas de exclusão e promoção de uma educação inclusiva. Em parte, apresentam-se em consonância com a legislação nacional e internacional. E, em outros aspectos, apresentam alguns pontos de incongruência.

Como verificamos na Resolução 011/CME/2016, que apresenta claramente a abertura do atendimento educacional para as pessoas, público-alvo da Educação Especial, prestado preferencialmente em escolas especializadas, rede pública de ensino ou centros especializados, percebemos que as Resoluções que nortearam e norteiam a Educação Especial na perspectiva da inclusão no município se apresentam num movimento cíclico delineado a partir da interpretação legal do Conselho Municipal de Educação, responsável pela legislação de regulamentação e normatização do sistema educacional do município de Manaus.

Acreditamos que, na perspectiva da Teoria Crítica, a política municipal de inclusão tanto age no sentido de promover a democratização do ensino público por meio da busca da universalização do ensino para as pessoas com deficiência, quanto colabora para a promoção da semi formação, no que tange ao atendimento educacional das pessoas com deficiência em espaços, que historicamente, se constituíram como ambientes segregados, classe especial e escolas especiais.

Dessa forma, a política de inclusão no município abre espaço para que haja o acesso à escola, entretanto não garante uma formação cultural, crítica, reflexiva, a qual conduza para autonomia.

Em revisitação à LOMAN, percebemos que a mesma sofreu uma alteração no que se refere à forma de escolha do diretor. Sua nova redação não faz mais menção à gestão democrática, bem como reduziu a participação da comunidade escolar quanto à aprovação de instrumentos como o Regimento Interno e Currículo Escolar, ficando a nova redação da seguinte forma: Art. 346, incisos:

IV- suprimido; (Redação dada pela Emenda à Loman n. 088, de 2.9.2015)

V- incentivo à participação da comunidade no processo educacional, por meio dos Conselhos Escolares, inclusive no processo de elaboração do Regimento Interno e do Projeto Político-Pedagógico; (Redação dada pela Emenda à Loman n. 088, de 2.9.2015).

Conforme a Teoria Crítica, fundamentada em Adorno, o teor democrático quanto à participação da comunidade por meio do voto, configurando-se num ato democrático participativo que concebemos, é um dos meios mais aceitos para o estabelecimento de uma cultura de fato democrática. Todavia, em nova análise à LOMAM, constatou-se a supressão do termo que aludia à gestão democrática, fortalecendo o preconizado no PME 2015/2025 e no Regimento Geral das Escolas de 2015 que trazem a nomeação por ato discricionário.

O diretor, quando nomeado por indicação, descaracteriza o processo democrático participativo, que acreditamos ser indispensável para promoção da educação inclusiva, porque este buscará atender à demanda da gerência do município, não que isso não deva ser uma das responsabilidades do diretor, mas por entender que tal fato aliena a prática e o poder decisório deste, que sempre fica em última instância a cargo de quem o indicou, prejudicando sua autonomia e até mesmo a construção de experiências formativas, as quais são fundamentais para promoção de uma educação para resistência.

O voto para escolha do diretor não constitui todo o processo democrático participativo, mas concebemos este como um sufrágio universal que caracteriza a democracia, e, também, por entender que o diretor escolar se constitui no presidente do Conselho Escolar da instituição escolar.

Entendemos que a função deste se reflete diretamente neste órgão colegiado tão importante para a democratização da escola e o provimento para esse cargo necessita ser realizado por um processo, de fato, democrático.

O Conselho Escolar no município de Manaus possui as funções deliberativas, consultativas e fiscalizadoras. Para atuação deste, faz-se necessária uma formação com aspectos técnicos, administrativos, pedagógicos e políticos. Entretanto, o PME 2015/2025 não prevê estratégias quanto à promoção de formação continuada para estes.

A Resolução 011/CME/ 2016, em consonância com a legislação nacional, prevê formação continuada para os diretores acerca da educação inclusiva, há uma preocupação formativa nesse aspecto. Todavia, acerca da gestão democrática, não há indícios dessa preocupação. O PME 2015/2025 apresenta, em seu documento base, que cerca de 87% dos gestores possuem especialização.

Quanto a este aspecto, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus/SEMED lançou em 2024 o Programa de Certificação de Gestores Educacionais, com a participação de 988 servidores da Secretaria. O programa possuía o foco na gestão democrática e inclusiva, no trabalho colaborativo e no planejamento estratégico escolar.

Nesta perspectiva, visualizamos um investimento na formação desse profissional, o que vem ao encontro do que preconiza a Resolução 011/CME/ 2016 quanto à formação continuada do diretor escolar.

O planejamento de formações em serviço mostra a preocupação das políticas públicas quanto à continuidade e aperfeiçoamento do conhecimento. O exercício intelectual presente nas experiências formativas depende da teoria e da prática; a formação para os gestores é uma preocupação da legislação nacional, expressa no PNE 2014/2024, embora não esteja contemplada no PME 2015/2025 local, percebemos que a Secretaria tem se preocupado sobre este aspecto, mostrando um avanço significativo, pois a complexidade da função de diretor pede uma formação ampla. Defendemos que a dinâmica da cultura e da sociedade faz com que o homem esteja em constante construção, "(...) porque este é inacabado" (Freire, 1979, p. 28).

Vislumbramos que a educação inclusiva só é possível numa sociedade de fato democrática, e essa sociedade, como nos esclareceu Adorno (1995), só é possível com sujeitos emancipados, e esses sujeitos só se emancipam por meio da construção de uma consciência crítica reflexiva, ou seja, autonomia, a qual não existe sem uma formação cultural.

E o diálogo entre gestão escolar e educação inclusiva se torna real quando a participação de seus sujeitos tem um caráter eminentemente ativo na educação. Dessa forma, compreendemos que há uma pequena relação de dependência entre educação inclusiva e gestão escolar nos marcos normativos legais do município de Manaus, mas ainda se faz necessário seu alinhamento com a democracia participativa e com uma educação crítica voltada para resistência, eliminação de toda e qualquer forma de exclusão, discriminação e preconceito.

Referências

ADORNO, Theodoro W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9.394/96.

. **Lei Brasileira de Inclusão**. Lei n. 13. 146 de 2015.

. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara, 2014. Disponível em <http://www.observatoriopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acessado em 15 de julho de 2015.

CONVENÇÃO sobre Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2006. Disponível em: www.governoeletronico.gov.br/.../aconvencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia. Acessada em 14 de janeiro de 2015.

CROCHÍK, José León. CROCHIK, Nicole. **Teoria Crítica e Educação Inclusiva**. Intermeio. Revista de Pós Graduação em Educação, Campo Grande. V. 14, n. 28, p. 134 – 150, jul./ dez., 2008. Disponível em <http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/97>. Acessado em 23 de outubro de 2015.

DECRETO n. 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: [http://www.-](http://www.)

planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acessado em 15 de dezembro de 2014.

EMENDA nº 066 de 22 de junho de 2010. Disponível em: <https://www.cmm.am.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/LOMAN-Atualizada-Emenda-106.pdf>. Acessado em 12 de novembro de 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE MANAUS. Disponível em: <http://www.cmm.am.gov.br/wp-content/uploads/2013/07/LOMAN-2005-Atualizadapara-Internet.pdf>. Acessado em 14 de janeiro de 2014.

LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE MANAUS. Disponível em: <http://www.cmm.am.gov.br/wp-content/uploads/2013/07/LOMAN-2005-Atualizadapara-Internet.pdf>. Acessado em 15 de dezembro de 2024.

LUCK, Heloisa. **Dimensões da Gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 30ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PÁDUA, Elizabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10 ed. ampli. e rev. São Paulo: Papirus, 2004. Coleção Magistério: formação e trabalho Pedagógico.

PARO, Vitor Henrique. **Escolha e formação do diretor escolar**. 2011. Disponível em: <http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2015/03/elei%C3%A7%C3%A3o-efor-ma%C3%A7%C3%A3o-de-diretores.pdf>. Acessado em 23 de abril de 2015.

PLANO Municipal de Educação 2015/2025. **Lei n. 2000 de 24 de junho de 2015, POLÍTICA Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008**. MEEC/SEESP. Acessado em 14 de março de 2014. Disponível em http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf

POLÍTICA Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. MEEC/SEESP. Acessado em 14 de março de 2014. Disponível em http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf

RESOLUÇÃO N. 010/CME/2011. Institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, no sistema municipal de ensino de Manaus. Disponível em: <http://dom.manaus.am.gov.br/>. Acessado em 03 de agosto de 2015.

RESOLUÇÃO N. 011/CME/2016. Institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, no sistema municipal de ensino de Manaus. Disponível em: <http://dom.manaus.am.gov.br/>. Acessado em 25 de outubro de 2016.

RESOLUÇÃO N. 038/CME/2015. Aprova o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus. Disponível em: <http://dom.manaus.am.gov.br/>. Acessado em 25 de outubro de 2016.

RESOLUÇÃO N. 159/CME/2023. Determina a suspensão inciso II do artigo 15 da Resolução nº011/CME/2016. Disponível em: <http://dom.manaus.am.gov.br/>. Acessado em 10 de novembro de 2024.

REZENDE, Vani T. de. Luzes e estrelas. T. W. **Adorno e Astrologia – um estudo sobre a obra The star down to Earth the T. W. Adorno**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id>. Acessado em 13 de maio de 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.



FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA AMAZÔNIA

Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz⁶

Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro⁷

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a formação de professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais (SRM) da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, assim como discutir as ações da referida secretaria quanto à política educacional e pedagógica em relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) de 2008, para formação de professores que atuam no AEE. O delineamento da pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa descritiva e analítica, realizada por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os participantes da pesquisa foram 11 professores que atuam no AEE. Portanto, os resultados sinalizam que a SEMED se baseia na PNEEPI de 2008 quanto à formação adequada desse profissional para atuar nesse atendimento. Contudo, percebe-se que há desafios nesse processo de formação continuada no que tange às concepções apresentadas sobre Educação Especial, pois apresentam conflitos conceituais; esse fato pode estar ligado também à fragilidade da formação inicial desses professores. Este contexto indica a necessidade de ações que contemplem planejamento de formação para os professores com aspectos que tangenciam concepções sobre desenvolvimento humano, ressignificação sobre a condição de deficiência, institucionalização no AEE no Projeto Político Pedagógico da escola, acompanhamento do trabalho realizado nas SRM e foco na aprendizagem do estudante, e não na deficiência. Quanto aos avanços nesse processo, observa-se que a formação desses professores atualmente ocorre pelo setor de formação ligado à SEMED, o qual atende os professores que trabalham em classes

⁶ Professora e assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed/Manaus). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI/UFSM); Grupo de Estudos e Práticas em Educação e Psicopedagogia (GEPEP/UFSM) e Rede Bio: Investigação-formação bioecológica.

⁷ Professora aposentada do IFAM. Professora voluntária do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do IFAM. Engenheira civil e Psicóloga. Santa Maria/RS – Brasil. elaine.guerreiro@ifam.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2995-5949> Professora aposentada do IFAM. Professora voluntária do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do IFAM. Engenheira civil e Psicóloga. Santa Maria/RS – Brasil. elaine.guerreiro@ifam.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2995-5949>

Vídeo
Círculo Teses e Ideias



e escola especial, assim como no AEE e também os estagiários que atuam como apoio escolar dos estudantes da Educação Especial. Esse fato indica avanço significativo na formação dos professores e, principalmente, dos estagiários de apoio, sendo que anteriormente não eram contemplados com formação. Desta forma, para melhoria desse atendimento, segundo informações da SEMED, em 2024, a secretaria passou a realizar articulação com instituições de ensino superior para qualificação desses profissionais. Dessa forma, verifica-se que a SEMED busca delinear uma política de formação continuada que contemple as necessidades formativas dos professores.

Palavras-chave: Políticas públicas. Formação de professores. Atendimento educacional especializado. Inclusão.

Abstract

This research aims to analyze teacher training for working in the Specialized Educational Service (AEE) within Multifunctional Resource Rooms (SRM) of the Municipal Secretariat of Education of Manaus (SEMED), as well as to discuss the Secretariat's actions regarding educational and pedagogical policy in relation to the 2008 National Policy of Special Education from the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI) for the training of teachers working in the AEE. The research design was based on a qualitative, descriptive, and analytical approach, conducted using Bardin's (2011) Content Analysis. The study participants were 11 teachers working in the AEE. The results indicate that SEMED relies on the 2008 PNEEPEI regarding the appropriate training of these professionals for this service. However, challenges are perceived in this continuing education process regarding the conceptions presented about Special Education, as they display conceptual conflicts; this fact may also be linked to the fragility of these teachers' initial training. This context indicates the need for actions that encompass training planning for teachers with aspects touching upon human development conceptions, the resignification of the disability condition, the institutionalization of the AEE in the school's Political-Pedagogical Project (PPP), monitoring of work performed in the SRM, and a focus on student learning rather than on the disability. Regarding advances in this process, it is observed that teacher training is currently conducted by the training sector linked to SEMED, which serves teachers working in special classes and schools, as well as in the AEE, and also interns acting as school support for Special Education students. This fact indicates a significant advance in the training of teachers and, especially, of support interns, given that they were not previously included in training. Thus, to improve this service, according to information from SEMED, in 2024 the secretariat began articulating with higher education institutions for the qualifi-

cation of these professionals. Consequently, it is verified that SEMED seeks to outline a continuing education policy that addresses the formative needs of teachers.

Keywords: Public Policies. Teacher Training. Specialized Educational Service. Inclusion.

Introdução

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), no art. 205, esclarece que a educação é "direito de todos e dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa", com acesso e permanência no ensino segundo o art. 206 e com garantia de Educação Básica com vistas à sua universalização, mencionada no art. 208.

Assim, com a universalização da Educação Básica, observa-se um crescente número de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas de ensino básico, tendo em vista que esse público estava à margem do processo educativo em decorrência de estigmas e de uma concepção clínica centrada na deficiência da pessoa e não nas suas potencialidades.

Com a Constituição de 1988, no inciso III do art. 208, explicita que o atendimento educacional especializado é assegurado para esses sujeitos; no entanto, não esclarece que seja obrigatório este atendimento no ensino regular, ao utilizar o termo "preferencialmente", o que contribuiu para que esses estudantes continuassem excluídos do sistema educacional (Bueno, 2013).

Nesse viés, o campo da Educação Especial no Brasil passa a ser influenciado por documentos de âmbito internacional como a Declaração de Jomtien (Unesco, 1990), a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela ONU (2006), que passaram a nortear ações para garantia do direito à educação para as pessoas que apresentam alguma condição de deficiência e construção de um sistema educacional inclusivo.

Dessa 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 estabelecem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPI) (Brasil, 2008). Quanto aos objetivos propostos nesta política, destacam-se a garantia do atendimento educacional especializado (AEE) e a formação de professores para atuar nesse atendimento, assim como os demais profissionais da Educação Básica para viabilizar a inclusão escolar. O AEE, segundo essa política, é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente e continuamente, de forma complementar ou suplementar.

Com a PNEEPEI, a Educação Especial é uma modalidade de ensino presente em todos os níveis, etapas e modalidades do sistema educacional, responsável por realizar o AEE, disponibilizar os recursos e serviços e orientar 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 contempla o atendimento aos alunos da Educação Especial, sendo realizado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos, pedagógicos e recursos de tecnologia assistiva.

Nesse viés, a formação de professores para atuar no AEE junto aos alunos público-alvo da Educação Especial em SRM precisa ser ressignificada, e isto torna-se um desafio, pois seu processo de formação, tanto inicial quanto continuada, compreende, como se observou no contexto legal e segundo os autores (Bueno, 1999; Kassar, 2014; Saviani, 2009), uma formação fragilizada no que se refere aos conhecimentos técnicos, práticas pedagógicas e atuação com diversidade de estudantes.

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 o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos público-alvo da educação especial, assim como a formação de professores para atuar neste atendimento e para demais profissionais da educação para a inclusão escolar (Brasil, 2008).

Dessa forma, elencaram-se como objetivos da pesquisa analisar a formação de professores para atuar no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, assim como discutir as ações da SEMED/Manaus quanto à política educacional e pedagógica relacionada à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008. A pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa descritiva e analítica realizada por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os participantes da pesquisa foram 11 professores que atuam no AEE.

Os municípios devem assegurar o estabelecimento do ensino inclusivo e organizar-se para ofertar aos estudantes da Educação Especial a matrícula no ensino regular e no AEE, assim como currículos e estratégias que atendam às especificidades desses estudantes (Brasil, 2008). Nesse sentido, 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 estudantes no ensino regular, assim como a formação continuada para os professores.

Metodologia

O delineamento da pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa descritiva (Hernandez Sampiere; Collado; Lucio, 2013) e analítica, na qual buscamos compreender e aprofundar, a partir da perspectiva dos participantes, suas experiências e seus pontos de vista acerca da subjetividade, com a finalidade de que os dados descritivos fossem analisados para a compreensão do objeto de estudo, sua relação com o ambiente natural e o contexto em que estão imersos (Bogdan; Biklen, 1994; Hernandez Sampiere; Collado; Lucio, 2013).

Outro movimento realizado para a construção do estudo pautou-se na pesquisa documental, por ser considerada uma técnica importante, complementando as informações e possibilitando a consulta de documentos de âmbito normativo nacionais e internos (SEMED/Manaus), com informações relevantes para a análise do problema investigado (Lüdke; André, 1996; Sá Silva; Almeida; Guindani, 2009; Gil, 2010).

Dessa forma, para a análise sobre a formação de professores para o AEE, realizou-se a consulta a documentos de âmbito federal, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008, e no contexto municipal, a Resolução nº 038, que trata do Regimento Geral das Escolas da Rede Pública de Manaus, bem como a Resolução nº 011 CME/2016 (Manaus, 2016), que estão relacionadas às orientações para a Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.

A produção dos dados ocorreu por meio de questionário semiestruturado aplicado a 11 professores que atuam no AEE em salas de recursos multifuncionais, pertencentes ao quadro da Rede Municipal de Ensino de Manaus. Para representar os dados quantitativos, utilizou-se o software Sphinx⁸ para analisar as recorrências dos termos significativos, que subsidiaram as categorias analíticas para análise qualitativa, por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Assim, busca-se a compreensão, a partir da perspectiva dos participantes, sobre as ações da Rede de Ensino Público de Manaus no que tange à formação de professores para atuar no atendimento educacional especializado.

Nesse sentido, elencaram-se como objetivos: analisar a formação de professores para atuar no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, assim como discutir as ações da SEMED/Manaus quanto à política educacional e pedagógica em relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) de 2008 para a formação de professores do AEE.

⁸ O Sphinx é um software, que apresenta ferramentas robustas de análise e elaboração de relatórios, com uma interface intuitiva. Além disto, permite elaborar projetos multicanal: web, e-mail, mobile, scanner, integrações etc. Disponível em: <https://www.sphinxbrasil.com/sphinx-iq3>. Acesso em: 20 dez. 2024.

Resultados

Política educacional e pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Manaus quanto à formação

Neste item, analisaremos a Resolução nº 038/2015 (Manaus, 2015), que trata do Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus, bem como a Resolução nº 011/2016 (Manaus, 2016) e a Resolução nº 011/CME de 2 de junho de 2016 (Manaus, 2016), nas quais estão relacionadas as orientações e procedimentos para a Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Trataremos especificamente nesses documentos sobre a formação de professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

A Resolução nº 038/2015, que trata do Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus, constitui-se como um documento que estabelece normas reguladoras de organização administrativa e pedagógica, servindo de base para a elaboração dos Regimentos Escolares das Unidades de Ensino da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Quanto à formação dos professores para atuar no AEE, o Regimento de 2015 esclarece, no artigo 57, que esse profissional precisa ter formação adequada, e a Rede Municipal de Ensino deve garantir a formação continuada para professores que atuam no AEE e para todos que compõem a equipe escolar.

No que se refere à Resolução nº 011 de 2016, sobre a formação de professores para o AEE, este documento trata, em seu artigo 6º, da necessidade de formação adequada para esses professores, assim como para os docentes do ensino regular capacitados para a inclusão dos alunos da Educação Especial no ensino regular. Complementa, no artigo 23, que a formação mínima para atuar no ensino regular e SRM segue o disposto no Artigo 62 da LDB 934/96(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.) e que deve ser ofertada pelo Sistema Municipal de Ensino, formação continuada de professores para o AEE na perspectiva inclusiva, formação de gestores e demais profissionais da escola.

As Resoluções nº 038 e nº 011 corroboram com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) de 2008, quanto à formação de professores para atuar nos AEE, ressaltando que esse profissional precisa ter conhecimentos no campo da Educação Especial. Busca-se pautar na perspectiva de educação inclusiva, constatando-se, por meio

de documentos da Gerência de Educação Especial (Setor que atua no atendimento e ações para os estudantes público-alvo da Educação Especial, assim como no assessoramento pedagógico às escolas com SRM e nas que apresentam matrículas desse público.) da SEMED, que na Rede de Ensino esse processo de formação continuada perpassava por palestras, rodas de conversa e assessoramento pedagógico na escola em decorrência de demandas relacionadas ao público-alvo da Educação Especial, como orientações aos professores e organização do trabalho realizado em SRM. O Sistema Municipal de Ensino reorganizou suas ações quanto à formação continuada de professores que atuam no AEE, passando a ofertar, em 2022, formação continuada para esses profissionais por meio da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM).

Nesse sentido, a formação continuada dos profissionais que atuam no AEE é realizada conforme o Decreto nº 2.682, de 2013, que dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação da SEMED, suas finalidades e competências. Segundo o artigo 39, inciso I, compete à DDPM: elaborar, implementar, coordenar e avaliar a Política de Educação Continuada do Magistério Municipal.

A equipe que desenvolve essa formação continuada na DDPM é composta por profissionais com formação na área da Educação Especial. Esse processo acontece em formato de módulos com temáticas relacionadas à Educação Especial.

Dessa forma, para a melhoria desse atendimento, segundo informações da SEMED em 2024, a Secretaria passou a realizar articulação com instituições de ensino superior para qualificação desses profissionais. Assim, verifica-se que a SEMED busca delinear uma política de formação continuada que contemple as necessidades formativas dos professores, em relação à atuação para os estudantes da Educação Especial, tendo como base o contexto escolar e os saberes que os professores possuem, sendo constante nesse processo de formação a reflexão sobre a prática, superação de barreiras, dentre elas as atitudinais, que visem ao potencial desses estudantes.

Percepção dos professores sobre Educação Especial, Educação Inclusiva e formação continuada

Neste tópico, apresenta-se a discussão dos dados, que são apresentados por meio de categorias analíticas. Essas categorias foram construídas com base na relevância dos termos encontrados nas respostas dos participantes. As categorias identificadas são: as percepções dos professores sobre Educação Especial, Educação Inclusiva, bem como o interesse em realizar uma for-

mação continuada. Desta forma, os participantes foram identificados por letra e número e as respostas foram organizadas separadamente e discutidas em articulação com o referencial do campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

a) Percepção dos professores do AEE sobre Educação Especial

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

Quadro 1 - 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" (Prof. 1)</i>	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" (Prof. 2).</i>	
	<i>"A educação especial está voltada preferencialmente para pessoa com deficiência, seja em escolas regulares ou escolas especializadas" (Prof. 3).</i>	
	<i>"Educação voltada para a pessoa com deficiência" (Prof. 5)</i>	
	<i>"É a educação que atende alunos com deficiência" (Prof. 6)</i>	
	<i>"Ensino especial que atende as necessidades dos discentes o qual ajuda-o a superar suas dificuldades" (Prof. 10).</i>	
Foco na socialização e/ou aprendizagem do aluno	<i>"É uma modalidade de ensino" (Prof. 8)</i>	18,18
	<i>"Está ligada com a educação inclusiva, desenvolvimento do aluno, socialização e autonomia" (Prof. 7).</i>	
Foco no apoio do professor	<i>"Conjunto de ações que propiciem um aprendizado efetivo socializado" (Prof. 11)</i>	18,18
	<i>"É uma demanda grande sem muitos avanços cognitivos. É necessário muito apoio do professor com os alunos" (Prof. 9).</i>	
	<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" (Prof. 4).</i>	

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

b) Percepção dos professores do AEE sobre Educação Inclusiva

No que diz respeito à percepção de Educação Inclusiva (Quadro 10), 72,73% dos docentes associam essa concepção ao direito de todos os alunos aprenderem juntos. Com isso, é possível observar avanços na visão dos docentes sobre inclusão, que não se limita à inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino, conforme enfatiza a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), pois está relacionada à inclusão de todos na escola. Quanto à inclusão, a PNEPEI de 2008 assegura o direito de todos

Quadro 2 - 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 todas as dimensões" (Prof. 8).	
	"É de grande valia para os alunos com qualquer necessidade especial, com alunos de qualquer faixa etária" (Prof. 9).	
Foco nas dificuldades da escola	"Quando a criança com deficiência participa das aulas do ensino regular com as crianças ditas normais" (Prof. 10)	18,18
	"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).	
	"É um modelo ideal, mas a realidade é diferente, não oferece recurso ou suporte, há carência no acompanhamento da educação inclusiva" (Prof. 7).	

Fonte: Queiroz (2017), com base na AC de Bardin (2011) e com auxílio do Software Sphinx

aprenderem juntos no ensino regular. Dessa forma, a partir de ações em prol de uma escola que atenda a todos, esses profissionais vão ampliando sua visão e passam a reconhecer as diferenças, respeitando o ritmo próprio de aprendizagem de cada um, bem como as possibilidades para seu desenvolvimento. Conforme destacado por um dos professores: "A educação inclusiva é um direito da criança" (Prof. 1).

Nessa perspectiva, a educação inclusiva, para Carvalho (2005, p.1), se configura como "processo contínuo, dialético e complexo e diz respeito a qualquer estudante que, por direito de cidadania, deve frequentar escolas com qualidade (...)". Enfatiza como um dos desafios a superação de barreiras, como a atitudinal, na qual a deficiência não define o sujeito. Essas barreiras precisam ser superadas por meio de trabalho conjunto na sociedade, com uma política educacional inclusiva que desenvolva ações de sensibilização, diálogo, acessibilidade em todos os espaços e respeito à diversidade.

No que se refere aos professores que sinalizam o foco nas dificuldades da escola, verifica-se que há ausência de ações e discussões sobre inclusão nas instituições escolares, sendo essas evidenciadas na estrutura, formação e planejamento pedagógico, conforme retrata 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 Projeto Político Pedagógico (PPP) que contemple esses aspectos. É fundamental sinalizar ações que envolvam a sensibilização e formação da equipe escolar quanto ao direito de todas as crianças à educação e à convivência com a diversidade. Além disso, é necessário organizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais (SRM) e implementar práticas pedagógicas inclusivas que atendam à diversidade dos estudantes

c) Interesse dos professores do AEE em cursar formação continuada

Quanto ao interesse em cursar uma formação continuada para o atendimento aos estudantes da Educação Especial (Quadro 3), 100% dos docentes indicaram interesse, sendo que 45,45% justificaram que seria para melhorar o desempenho pessoal para atuar no contexto escolar com os referidos estudantes. Esse aspecto evidencia que os docentes reconhecem que a formação continuada possibilita ressignificar conhecimentos e práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes, como aponta a fala da Prof. 11 no quadro 3 abaixo. Os professores também sinalizam como

Quadro 3 - Justificativas de interesse em formação continuada na área da Educação Especial

Interesse em fazer uma formação continuada voltada para aos alunos da Educação Especial		
Categorias	Respostas	%
Melhorar o desempenho pessoal para atender os alunos	"Gostaria de ter uma formação ampla, que colaborasse no desenvolvimento das atividades com as crianças, mais colaboração" (Prof. 1).	45,45
	"Para melhorar cada vez mais o atendimento para com os mesmos" (Prof. 2)	
	"Precisamos de mais formação para trabalhar com as crianças com síndrome de Down" (Prof. 3)	
	"Uma formação que fosse embasada em teorias para base na prática diária" (Prof. 9)	
	"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).	
Melhorar o Currículo pessoal	"Sim, tem uma ansiedade de formação para público superior" (Prof. 4).	36,36
	"Sim, voltada para a deficiência auditiva, por interesse profissional para trabalhar com língua de sinais" (Prof. 7).	
	"Sim, é bom, atualmente estou fazendo pós-graduação em TEA" (Prof. 8).	
	"Especialização, para oferecer conhecimento e título legalizado para atuar na área" (Prof. 10).	
Melhorar a prática em sala de aula	"É importante a formação continuada, é essencial para melhorar a prática" (Prof. 5).	18,19
	"Adquirir mais conhecimentos para melhorar a qualidade da educação" (Prof. 6)	

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

necessário o investimento na formação docente, considerando as demandas e a diversidade de estudantes que frequentam o AEE com suas especificidades. Baptista (2011) problematiza o que seria um professor multifuncional, chamando a atenção para quais conhecimentos são necessários para sua atuação no AEE e, segundo Mendes (2010), que não se limitem à identificação de estudantes com deficiência, sem considerar suas necessidades educacionais específicas.

As políticas públicas precisam contemplar a formação do professor e, com isso, a articulação e parcerias intersetoriais com a área da saúde, além da educação, e instituições de pesquisa como universidades, considerando o contexto social, econômico e político local e as demandas formativas explicitadas pelos professores, centradas nas mediações pedagógicas.

Na SEMED, verifica-se que a formação de professores apresenta desafios quanto à formação continuada do professor, implicando em novas formas de organização e ações de capacitações voltadas para o docente, sendo necessário constituir-lhe em um espaço para partilha de experiências, práticas pedagógicas, estudos de ensino e ressignificação de conhecimentos quanto às formas de ensinar e aprender dos estudantes.

No que tange ao interesse em cursar formação continuada, os docentes sinalizaram, em sua maioria, a melhoria do currículo pessoal (36,36%). Nesse sentido, os professores estão buscando se qualificar, o que também possibilita valorização profissional. Outro fato que chama atenção nas necessidades formativas centra-se em estudos sobre deficiência, o que pode favorecer a compreensão centrada na deficiência, dificultando o entendimento sobre todos os estudantes, a diversidade de interesses, seus comportamentos e como aprendem.

A formação continuada, segundo Candau (2011), precisa estar articulada com o processo de reflexão sobre a prática e romper com modelos formativos homogeneizadores. Essa qualificação precisa considerar a escola como locus de formação, valorizando os saberes dos professores. Assim, há necessidade de uma formação transformadora e construída com o coletivo e seus pares, possibilitando reflexão sobre si e demais sujeitos, e seu papel social, político e pedagógico com relação à diversidade de estudantes que adentram o sistema educacional.

Com isso, pensar na formação continuada de professores para atuar no AEE compreende não somente habilidades e conhecimentos técnicos, mas também uma reflexão sobre a prática pedagógica. Nesse viés, há necessidade de um processo formativo que envolva nova visão a respeito da inclusão, desenvolvimento humano e superação de barreiras atitudinais no contexto escolar com relação à inclusão.

Considerações finais

Considerando que os objetivos da pesquisa pautaram-se em analisar a formação de professores para atuar no atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais (SRM) da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, assim como discutir as ações da referida Secretaria quanto à política educacional e pedagógica em relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) de 2008, para formação de professores que atuam no AEE, destaca-se que os referidos objetivos foram alcançados. Desse modo, os movimentos realizados no estudo evidenciaram que a SEMED tem desenvolvido ações para formação continuada de professores para atuação no AEE, assim como sinaliza em documentos normativos que esse profissional precisa ter formação adequada. Esse fato indica que a Rede de Ensino corrobora com a legislação vigente sobre formação do professor do AEE. No entanto, nesses documentos não se evidencia como essa formação está organizada, quanto às especificidades e complexidade que envolvem o processo formativo dos professores no campo da Educação Especial. Nesse sentido, observa-se que há necessidade de tornar visível essa formação por meio do diálogo com os sujeitos envolvidos nesse processo, possibilitando compreensão acerca dos aspectos que estão imbricados na formação.

Com relação à formação continuada da SEMED para estes docentes, verificou-se que é desenvolvida por meio da DDPM, com formações pontuais em cursos e palestras de curta duração. Esse fato indica a necessidade de ampliar as discussões sobre as bases conceituais de desenvolvimento humano e práticas pedagógicas para efetivação de um sistema educacional inclusivo.

No que se refere à percepção dos professores que atuam no AEE sobre Educação Especial, verificou-se que os professores sinalizam como aspecto principal a deficiência, o que denota ainda a necessidade de ampliação de discussões sobre a compreensão dessa modalidade de ensino, como apoio à aprendizagem dos estudantes da Educação Especial, com foco no desenvolvimento das suas potencialidades, bem como reconhecer as especificidades desses estudantes, elaborar e utilizar recursos que eliminem as barreiras que dificultam a aprendizagem.

Quanto à percepção sobre Educação Inclusiva, verificou-se que os professores têm uma visão que corrobora com os pressupostos da Educação Inclusiva, compreendendo a educação como um direito da criança, assim como acesso à matrícula no ensino regular, aprendendo com os demais estudantes.

No que tange ao interesse em cursar formação continuada, os docentes

sinalizaram, em sua maioria, a melhoria do currículo pessoal (36,36%), o que evidencia a busca pela qualificação profissional. Outro fato que chama atenção nas necessidades formativas centra-se em estudos sobre deficiência, o que pode favorecer a compreensão centrada na deficiência, dificultando o entendimento sobre todos os estudantes, a diversidade de interesses, seus comportamentos e como aprendem.

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 à formação de professores para atuar no AEE.

Quanto aos avanços nesse processo, observa-se que a formação desses professores atualmente acontece por meio da DDPM, setor responsável pela formação continuada ligada à SEMED e que atende os professores que trabalham em classes e escolas especiais, assim como no AEE e também para os estagiários que atuam como apoio escolar dos estudantes da Educação Especial. Isso denota um avanço significativo na formação dos professores e, principalmente, dos estagiários de apoio, sendo que anteriormente não eram contemplados com formação.

Nesse viés, quanto aos avanços para qualificar o processo de formação continuada dos professores que atuam no AEE, a SEMED, em 2024, passou a realizar articulação com instituições de ensino superior para qualificação destes profissionais. Dessa forma, verifica-se que a SEMED busca delinear uma política de formação continuada que contemple as necessidades formativas dos professores, com relação à atuação para os estudantes da Educação Especial, tendo como base o contexto escolar e os saberes que os professores possuem, sendo constante nesse processo de formação a reflexão sobre a prática, superação de barreiras, dentre elas as atitudinais, que visem o potencial desses estudantes.

Referências

- 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.
- 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.
- 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 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -. Diário Oficial da União.

_____. 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.

_____. **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 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

_____. 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.

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.

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

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

KASSAR, M. C. M. **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.

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

MANAUS, **RESOLUÇÃO nº 038 do Conselho Municipal de Educação, de 03 de dezem-**

bro 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. 2023

_____. **Secretaria Municipal de Educação**. Acesso em 15 de out. 2023. Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/>.

_____. **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 ago. 2024.

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

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.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Internacional do Direito das Pessoas com deficiência**. 2006. Disponível em: <http://bit.ly/2rV0HN9>. Acesso em: 21 jun. 2024.

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.

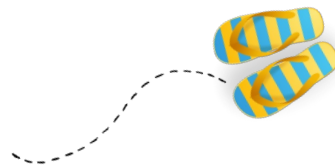
SAVIANI, D. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

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

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>



EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E TECNOLOGIA ASSISTIVA

Dimensões políticas implementadas nas escolas públicas pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus/AM

Maria Almerinda de Souza Matos⁹

Christiane Bruce Santos¹⁰

Resumo

Este estudo é resultado de nossa pesquisa de doutorado, a qual foi realizada com o objetivo de analisar a implementação das políticas públicas relacionadas aos recursos de Tecnologia Assistiva (TA) de baixo custo nas escolas da Secretaria Municipal de Manaus. Trata-se de uma pesquisa documental e de campo, que assumiu uma perspectiva dialética da relação entre escola e sociedade. Isso porque compreendemos, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani 2018, 2021), não somente a importância do trabalho educativo, mas também os limites e as determinações das condições sociais nas quais a escola está historicamente situada. Para a coleta de dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada. Foram entrevistados professores de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e professores de sala comum que trabalham com os mesmos alunos usuários de Tecnologia Assistiva de baixo custo. Os dados foram organizados em eixos temáticos pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Os resultados do estudo indicam a ausência de trabalho articulado entre os professores de SRM e professores de sala comum, a ausência de disponibilização de materiais escolares e recursos pedagógicos de baixo custo assim com a importância de planejamento escolar e processos formativos de professores na área da TA com fins de inclusão escolar de alunos da educação especial.

Palavras-chave: Educação. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Tecnologia Assistiva. Políticas Públicas Educacionais de Inclusão.

Abstract

This study is the result of doctoral research aimed at analyzing the implementation of public policies related to low-cost Assistive Technology (AT) resources in schools of the Municipal Secretariat of Manaus. This is documentary and field research that adopted a dialectical perspective on the relationship

⁹Pós Doutora pela UNESPE de Marília - SP. Professora Associada, Departamento de Teorias Fundamentos (DTF/FACED).

¹⁰Doutora em Educação. Pesquisadora NEPED-UFAM. Professora SEMED/SEMED; Pedagoga SEDUC/AM. Revisão: Adriano Braule Pinto. E-mail: adriano.cbp@gmail.net.

Video
Círculo Teses e Ideias



between school and society. Based on Historical-Critical Pedagogy (Saviani 2018, 2021), we understand not only the importance of educational work but also the limits and determinations of the social conditions in which the school is historically situated. For data collection, semi-structured interviews were used. Teachers from Multifunctional Resource Rooms (SRM) and regular classroom teachers working with the same students using low-cost Assistive Technology were interviewed. The data were organized into thematic axes using Content Analysis (BARDIN, 2016). The results indicate a lack of coordination between SRM teachers and regular classroom teachers, an absence of available school materials and low-cost pedagogical resources, as well as the importance of school planning and teacher training processes in the area of AT for the purpose of school inclusion of special education students.

Keywords: Education. Special Education from the perspective of Inclusive Education. Assistive Technology. Inclusive Educational Public Policies.

Introdução

A educação é direito de todos os brasileiros, independentemente de suas condições socioeconômicas, físicas, sensoriais, cognitivas e étnicas. Nessa compreensão, a escola tem que ser um espaço democrático, ou seja, um lugar que deve dar respostas positivas a todos os sujeitos que a constituem. No entanto, como está inserida em um sistema social de classes, como o capitalismo, a escola é palco de contradições e lutas constantes.

Nesse cenário, nossa pesquisa de doutorado em Educação, realizada pelo PPGE-UFAM, situa-se no contexto da implementação das políticas públicas de inclusão e enquadra-se no espaço do direito à educação. Esse direito, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (BRASIL, 2008a) e produção de literatura da área, foi negado a grupos historicamente excluídos e negligenciados pela escola, como os estudantes que constituem o público-alvo da educação especial.

Nessa perspectiva, este estudo adota como base empírica cinco escolas da Secretaria Municipal de Manaus, nas quais há estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), usuários de Tecnologia Assistiva (TA) de baixo custo efetivamente matriculados, e busca analisar de que forma as políticas públicas relacionadas à TA estão sendo implementadas nesses espaços escolares.

O trabalho foi elaborado a partir de três eixos de análise: educação, políticas públicas de inclusão escolar e Tecnologia Assistiva; demandas das escolas da Secretaria Municipal de Manaus na área da Tecnologia Assistiva; e implementação das políticas públicas de TA em escolas da Secretaria Municipal de Manaus. Direcionamos o nosso olhar para elementos como: planeja-

mento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professor da sala comum, (des)articulação do professor da Sala de Recursos e professor da Sala Comum, (in)acessibilidade a materiais escolares e recursos pedagógicos, e (in)compreensão dos professores de SRMs e professores de sala comum a partir dos processos formativos a respeito da Tecnologia Assistiva de baixo custo oferecidos pela Secretaria Municipal de Manaus.

No cenário das escolas da Secretaria Municipal de Manaus, buscamos analisar as contradições de uma sociedade de classes, marcada por uma dinâmica de desigualdade social, a qual, por um lado, anuncia no plano do discurso o direito à educação, mas, por outro, situa os trabalhadores à margem desse direito, dificultando a implementação das políticas públicas anunciadas.

Assim, vislumbrando o movimento em torno da educação inclusiva nas últimas décadas, é possível perceber que políticas públicas internacionais, nacionais e municipais têm sido promulgadas no sentido de promover acesso, participação e aprendizagem aos estudantes da educação especial. Dentre os elementos que têm sido alvo de políticas e produção científica, está a área de conhecimento da Tecnologia Assistiva. Nesse contexto, a TA apresenta-se como uma área de conhecimento que diz respeito a recursos e serviços que visam possibilitar a inclusão educacional, a autonomia, a qualidade de vida e a participação social de pessoas com deficiência.

Metodologia

A história da humanidade aponta para a busca incessante do homo sapiens de conhecer e explicar sua realidade. Muitas vezes, esse movimento foi realizado por explicações mitológicas para a compreensão do mundo real; outras vezes, por meio de explicações religiosas para a existência humana. Todas com o intuito de encontrar uma resposta para determinada realidade. No que se refere à apropriação da realidade, do concreto, Marx faz uma crítica ao método utilizado pelos economistas de sua época, que buscavam compreender o real a partir da totalidade viva, do concreto.

Para o autor, essa visão, aparentemente correta de analisar, revela-se ineficaz por não conseguir representar o fenômeno em seu movimento histórico e socialmente constituído (MARX, 1977).

Na concepção marxista, para se investigar e entender o real, é necessário ir às origens e analisar como tal realidade se constitui: “O concreto só é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, unidade da diversidade” (MARX, 1977, p. 229). Esse pensamento traz inovação ao modo de conceber a pesquisa científica, pois faz uma incursão sobre a abordagem do método numa concepção histórica.

O método tece orientações por onde começar uma pesquisa, de que

forma proceder no movimento de apreensão da realidade, denotando a circularidade inerente a esse processo. A realidade concreta, nesse pensamento, é resultado e não ponto de partida.

Esta pesquisa foi realizada no contexto das escolas municipais de Manaus. O critério de inclusão no estudo foi ser professor do Atendimento Educacional Especializado e fazer uso de Tecnologia Assistiva; ser professor da sala comum, ter alunos da educação especial na sua classe que necessitem de Tecnologia Assistiva.

Em relação às fontes de informação, optamos pela pesquisa documental e pesquisa de campo. Assim, foram objeto de análise documentos internacionais e nacionais que versassem sobre a educação como direito de todos, com enfoque na acessibilidade a recursos da Tecnologia Assistiva por estudantes com deficiência, além de entrevista com professores de AEE e professores de ensino regular, que tivessem estudantes que fizessem uso de recursos de TA em seu processo educativo. Nossa pesquisa de campo utilizou como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 2010), que foi aplicada com a pretensão de investigarmos de que forma a SEMED/Manaus está implementando as políticas públicas relacionadas à disponibilização dos recursos de TA de baixo custo em suas escolas com base em quatro elementos: planejamento do AEE, articulação do professor das SRMs e professor da Sala Comum, acessibilidade a materiais escolares e recursos pedagógicos e os processos formativos oferecidos pela Secretaria Municipal de Manaus.

No que se refere à análise dos dados desta pesquisa, propomos uma análise de conteúdo (AC), a qual pressupõe que um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas (BARDIN, 2016). A opção por AC também se deu por conta de essa metodologia de análise de dados se preocupar tanto com aquilo que está aparente quanto com aquilo que está oculto nas mensagens.

Segundo Gomes (2007), através da análise de conteúdo, o pesquisador pode caminhar na descoberta do que está nas entrelinhas dos conteúdos manifestos, o que implica investigar o objeto além daquilo que demonstra ser aparentemente.

Dentre as possibilidades que a Análise de Conteúdo dispõe, optamos por realizar a AC do tipo temática. Bardin (2016, p. 135) lembra que "(...) fazer uma análise temática consiste em descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido".

Em vista disso, foi feita a escolha da leitura flutuante do material a ser analisado pela pesquisa, seguida de uma leitura mais precisa em função dos ob-

jetivos analíticos escolhidos. Na sequência, foram definidas as categorias de análise, as quais foram agrupadas e classificadas em temas (BARDIN, 2016). Vale destacar que em função do resultado de nossas entrevistas as categorias ou eixos de análise foram reelaborados para fins de organização e análise de dados.

Resultados

O presente estudo foi desenvolvido no sentido de compreendermos como as políticas públicas relacionadas à disponibilização de recursos de TA estão sendo implementadas nas escolas públicas municipais de Manaus. No entanto, antes de entrarmos na questão específica da TA, é necessário enfatizarmos que entendemos a educação como um direito constitucional, direito de todos os estudantes, independentemente de suas condições sociais, econômicas, étnicas, raciais, de deficiência, dentre outros.

Nesse entendimento, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva de estudantes com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação se enquadra na defesa de uma educação de qualidade para todos os estudantes que adentram a escola, que está inserida em uma sociedade capitalista, marcada por contradições e lutas de classes. Por compreender a relação contraditória entre as políticas públicas educacionais de inclusão e a realidade das escolas existentes no seio de uma sociedade neoliberal, que ao mesmo tempo anuncia no plano do discurso o direito de todos à educação, esvazia o orçamento destinado às políticas sociais, o método dialético foi o que melhor traduziu nossos anseios.

Nesse cenário, tem destaque o achado na letra da Lei Brasileira de Inclusão, que caracteriza como crime de discriminação em razão de deficiência, por ação ou omissão, a não disponibilização nas escolas de recursos de TA para estudantes que deles necessitem.

Isso significa um avanço considerável na legislação brasileira no sentido de garantir recursos de TA para quem deles necessite e abre possibilidade para a luta por esse direito na esfera judicial.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão – 13.146/2015, art. 4, capítulo I, é considerado crime de discriminação em razão de deficiência: (...) toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício das liberdades fundamentais de pessoas com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2016).

Nesse capítulo, foi possível identificar que a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de Manaus, Resolução n. 11/2016, garante a disponibilização de recursos de TA no âmbito das escolas da Secre-

taria Municipal de Manaus.

Também foram identificadas, nesse momento do trabalho, as condições históricas contraditórias da gênese da TA, assim como o percurso político em que essa área de conhecimento seguiu no Brasil, com destaque para a Convenção Internacional dos direitos das pessoas com deficiência de 2009, que foi incorporada na legislação brasileira por meio do Decreto n. 6.949/2009, o qual gerou desdobramentos no âmbito legislativo e executivo. No legislativo, ele se desdobra no Plano Nacional das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limites e é instituído pelo Decreto n. 7.612/2011, que teve como desdobramento no eixo referente ao acesso à educação na área de implantação do Programa Escola Acessível e Programa Sala de Recursos Multifuncionais.

A nossa segunda seção, construída no intuito de responder ao nosso segundo objetivo específico sobre as demandas em TA dos estudantes das escolas municipais de Manaus, em função de suas necessidades, trouxe a reflexão acerca dos desdobramentos das políticas de inclusão a respeito da TA. Nesse momento do trabalho, identificamos, por meio da fala de professores de SRM, que as maiores demandas dos estudantes com deficiência física são recursos pedagógicos e materiais pedagógicos adaptados.

Os estudantes com cegueira e baixa visão necessitam de recursos como alfabeto em braile, caderno com papel 40 quilos, pauta ampliada, material tátil, alfabeto em braile, materiais com contraste, plano inclinado de papelão. No tocante aos estudantes com surdez usuários de libras, o estudo identificou que os recursos pedagógicos adaptados em Língua Brasileira de Sinais (Libras) são sua maior necessidade.

Em relação aos estudantes com deficiências múltiplas e estudantes com TEA, as pranchas de comunicação alternativa foram indicadas como a maior necessidade desse público-alvo. Ainda nesse momento, identificamos algumas questões que precisam ser pontuadas. Primeiro, a maioria dos professores entrevistados entende que todos os recursos pedagógicos que utilizam no trabalho com alunos com deficiência e TEA seja TA.

No entanto, como enfatizam Galvão Filho e Eduardo Manzini, dois dos principais pesquisadores na área de TA no Brasil, nem todos os recursos que temos nas SRMs é TA. A TA, para esses autores, difere-se dos outros recursos pedagógicos, no sentido de ser uma área de conhecimento que visa possibilitar autonomia a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida com fins de acessibilidade motora, sensorial e comunicacional.

Vale considerar que apesar de as entrevistas pontuarem a existência de estudantes autistas não verbais na escola, somente foi sinalizada a necessidade de produção de pranchas de comunicação alternativa para um estudante, o que revela a falta de compreensão dos professores sobre a comunicação

alternativa e aumentativa como mediação na acessibilidade à comunicação de estudantes com TEA não verbais.

Outra questão que precisa ser evidenciada é a ausência de respostas de todos os professores de sala comum entrevistados sobre todas as perguntas realizadas nesse momento da entrevista, ainda que todos trabalhem com estudantes que constituem o público-alvo da educação especial matriculados em suas salas.

Essa incompreensão dos professores diz muito sobre a maneira como a Secretaria Municipal de Manaus tem tratado as políticas públicas voltadas para a implementação de recursos de TA em suas escolas. O nosso terceiro objetivo específico, que diz respeito a identificar com base nas políticas nacionais e locais o modo como tem ocorrido o planejamento do AEE, a articulação do professor da SRM e professor da sala comum, a acessibilidade a materiais escolares e recursos pedagógicos adaptados e os processos formativos a respeito da TA de baixo custo nas escolas de Manaus, deu origem à terceira seção de nosso estudo.

A terceira seção foi dividida em quatro eixos de análise, a saber: 3.1 planejamento do professor AEE e professor da sala comum com fins de acessibilidade motora, sensorial e comunicacional de recursos de TA de baixo custo nas escolas de Manaus; 3.2 (des)articulação do Professor de SRMs e professor da sala comum para o trabalho com TA; 3.3 (in)acessibilidade a recursos de TA de baixo custo na Secretaria Municipal de Manaus; e 3.4 (in)compreensão dos professores de SRMs e professores de sala comum sobre os processos formativos a respeito da TA de baixo custo nas escolas da Secretaria Municipal de Manaus.

Com relação ao Eixo 3.1, os resultados do estudo indicam a ausência de um trabalho articulado entre os professores de SRMs e professores de sala comum, no que se refere ao planejamento escolar para os estudantes com deficiência ou TEA, usuários de TA, apesar de políticas públicas, como a Resolução n. 4/2009 e o Manual de Implantação das SRMs, indicarem o planejamento como elemento essencial do trabalho educativo de estudantes com deficiência.

Também vale destacar as respostas dos professores de sala comum: “Não tem planejamento para eles, o próprio sistema exclui essas crianças” (Professor SC 1), que revelam, ainda, a falta de referências a como o ensino na classe comum deve ser planejado, o que também demonstra a ausência de articulação entre professor do AEE e professor da sala comum.

Essas respostas mostram que as práticas relacionadas ao planejamento do AEE nas escolas municipais de Manaus não estão de acordo com o que dizem a PNEPEI e a Resolução n. 4/2009, que define as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica e afirma: “A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular” (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Assim, compreendemos, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, que a incompreensão e a ausência de resposta (professor da sala comum) dos entrevistados mostram que o planejamento do AEE não está voltado para solucionar as questões trabalhadas no momento do atendimento por situações-problemas.

Ou seja, a partir da resposta dos entrevistados, acreditamos que as atividades pedagógicas não estão sendo realizadas a partir das necessidades

Nesse sentido, nossa defesa em relação ao planejamento do trabalho pedagógico de professores de AEE, no que diz respeito à disponibilização e construção de recursos de TA, é que este seja realizado em articulação com o professor da sala comum e seja centrado nas necessidades individuais dos estudantes, mas que ao mesmo tempo avance para as necessidades sociais desse estudante de forma a levá-los a se reconhecer como sujeitos conscientes de sua realidade histórica e social.

Vale dizer que a previsão do planejamento do Atendimento Educacional Especializado deve estar prevista no projeto político-pedagógico da escola, como apontam vários documentos legais que abordam a educação especial inclusiva, o AEE e o Programa Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2008a, 2008b, 2009a, 2010).

No cenário desses documentos nacionais, as orientações se movimentam no sentido de que os projetos político-pedagógicos das escolas devem trazer esclarecimentos quanto à organização do trabalho pedagógico, como: as condições de acessibilidade da escola e a acessibilidade pedagógica; a articulação entre o professor da sala de recursos multifuncionais e o professor da sala regular; e o planejamento do Atendimento Educacional Especializado.

Partindo dessa recomendação, observamos que as condições de acessibilidade a materiais escolares e recursos pedagógicos, nos quais se incluem os recursos de TA, são um ponto importante quando se trata de demonstrar, por meio da proposta pedagógica de uma instituição escolar, seu compromisso com uma educação para todos.

Recordemos o estudo de Bruce (2015), que em sua dissertação de mestrado analisou a coerência entre os projetos político-pedagógicos de escolas que oferecem AEE e as recomendações das políticas nacionais da área. A partir de uma pesquisa documental e bibliográfica com enfoque dialético, análise de conteúdo do tipo temática e tendo como subeixos da análise as condições de acessibilidade da escola, a articulação entre o professor do AEE e o professor da sala comum e o planejamento do Atendimento Educacional Especializado, identificou a ausência de recomendações nesse sentido nos projetos analisados.

Em sua concepção, isso indicou uma contradição entre as normativas nacionais e o que, de fato, está descrito nos PPPs das escolas que realizam o Atendimento Educacional Especializado no âmbito das escolas municipais de

Manaus. Souza (2015) investigou a política de educação do surdo, problematizando a inclusão bilíngue em escolas da rede municipal de Benjamin Constant/AM. Com uma pesquisa de cunho fenomenológico e hermenêutico e utilizando-se de pesquisa documental e bibliográfica e análise textual discursiva, ela teve como um de seus objetivos específicos verificar no projeto político-pedagógico a oferta de educação bilíngue aos estudantes surdos em duas escolas de ensino fundamental no município de Benjamin Constant.

A pesquisadora inferiu que, apesar de as escolas estudadas garantirem o acesso do estudante surdo, não definem em suas propostas pedagógicas ações e estratégias fundamentais para atender às diferenças de aprendizagem dos estudantes surdos no processo educativo como: a inserção das libras como componente curricular da escola, a contratação de outros profissionais da educação como professor surdo, intérprete de Libras/Português, instrutor de libras e professor de língua portuguesa para surdos. Ela também detectou a ausência da sala de recurso bilíngue para surdos, tendo como um dos entraves principais, no ensino, a falta da adoção das libras na matriz curricular e de profissionais da educação bilíngue.

Em face do exposto, é possível identificar que os projetos político-pedagógicos das escolas analisadas ainda carecem de legitimar o serviço oferecido pelo Atendimento Educacional Especializado, conforme indicam as políticas públicas da área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Logo, a importância da sistematização da educação especial, do AEE e do Programa Sala de Recursos Multifuncional no projeto político-pedagógico da escola está relacionada à possibilidade dessa ação, que deve traduzir os anseios da comunidade escolar e seu entorno, ser considerada um elemento da construção da democracia e luta por melhores condições físicas e pedagógicas no ambiente escolar, favorecendo a construção de uma escola para todos.

O Subeixo 3.2 trouxe como resultado que o trabalho educativo articulado entre o professor da SRM e o professor da sala comum constitui-se um elemento importante para desenvolver estratégias e adaptações de materiais escolares e recursos pedagógicos de baixo custo com vistas a garantir acessibilidade ao conhecimento produzido por estudantes que constituem o público-alvo da educação especial.

Junto a isso, identificamos que o trabalho educativo e articulado tem sido um gargalo nos processos de inclusão escolar, o que tem gerado a necessidade de discussão sobre a reestruturação organizacional da escola pública, com destaque para a reorganização do tempo de trabalho escolar, com a finalidade de propiciar tempo para estudo e planejamento do trabalho pedagógico dos atores envolvidos no apoio e escolarização dos estudantes da educação especial.

O estudo também identificou a falta de clareza quanto ao objetivo de

seu planejamento. Ou seja, os professores não compreendem o elemento da totalidade que envolve o planejamento numa perspectiva dialética. Quer dizer, não existe uma estratégia dialética dentro desse processo. Quando planejamento, este é realizado por meio de estratégias individualizadas, que não conversam, não se coadunam, que não veem o planejamento como uma estratégia que vai desembocar nas condições sociais tanto para o indivíduo como para a sociedade.

Portanto, partindo do ponto de vista de Capelli e Mendes (2007), que enfatizam que a parceria entre o professor do AEE e o professor do ensino comum no trabalho educativo é essencial no movimento de inclusão, nossa defesa é pela organização do trabalho pedagógico do AEE articulado ao ensino comum, para que os estudantes com deficiência e TEA possam fazer uso da TA com vistas à acessibilidade motora, sensorial e comunicacional com fins de apropriação do conhecimento produzido pela humanidade.

E, a partir da perspectiva histórico crítica do trabalho educativo do AEE, os sujeitos com deficiência possam se reconhecer como indivíduos conscientes de sua realidade histórica e social.

Com relação ao Subeixo 3.3, que trata da acessibilidade a materiais escolares e recursos pedagógicos, nosso estudo identificou a presença de poucos recursos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Manaus, tanto no que diz respeito a recursos comprados prontos como a insumos para a construção desses recursos na escola. Nesse momento da pesquisa, surgiram falas como “Seu eu quiser, tenho que tirar do bolso” (Professor SRM 2).

No entanto, se, por um lado, os professores de SRMs recebem recursos de TA de baixo custo insuficientes, a situação dos professores de sala comum ainda é pior. Nas palavras do Professor SC 1, “Falta recursos, a prioridade é para as crianças do ensino regular. Se você quiser algo a mais tem que se responsabilizar. Como se a sala de recursos fosse suficiente”. Acreditamos que a negação de disponibilização de insumos para a construção de recursos de TA tem gerado a ausência de muitos recursos de baixa TA nas escolas da SEMED/Manaus, os quais podem ser construídos com materiais de baixo custo financeiro, como as pranchas de comunicação alternativa para alunos privados da fala e diversos materiais escolares e recursos pedagógicos adaptados para alunos com dificuldade de apreensão de materiais escolares e recursos pedagógicos.

Nesse cenário, a ausência de disponibilização de recursos de TA de baixo custo pelos sistemas de ensino, como a Secretaria Municipal de Manaus, seja fornecendo os recursos prontos ou disponibilizando os insumos necessários para sua elaboração, além de representar negligência com as políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva nacionais e municipais, configura-se crime de discriminação contra a pessoa com deficiên-

cia, segundo a Lei Brasileira de Inclusão – 13.146/2015.

Nesse sentido, essa discriminação por “ação ou omissão” cabe denúncia judicial e está sujeita a penalidades na forma da lei. Diante disso, defendemos a necessidade de a Secretaria Municipal de Manaus disponibilizar os recursos de TA de baixo custo, seja providenciando os recursos prontos ou fornecendo os elementos necessários para que esses recursos possam ser construídos nas escolas e disponibilizados a todos os estudantes que deles necessitam com fins de acessibilidade motora, sensorial e comunicacional ao conhecimento construído pelo conjunto de homens e mulheres na história da humanidade. Isso porque, como nos lembra Barroco (2011), a acessibilidade ao conhecimento por estudantes com e sem deficiência é uma causa pela qual vale a pena lutar.

Com relação ao Subeixo 3.4, que aborda a importância dos processos formativos de professores de SRMs e de sala comum na implementação das políticas públicas de TA, nosso estudo identificou a ausência de oferta de processos formativos ou a oferta de pseudoformações, as quais não instrumentalizam os professores para a realização de seu trabalho educativo. Os professores de SRMs relataram não receber formações suficientes e os professores de sala comum informaram que não recebem nenhum tipo de formação.

As falas dos entrevistados indicam que a oferta de processos formativos também é um ponto de negligência da Secretaria Municipal de Manaus em relação à implementação das políticas públicas de TA nas escolas municipais de Manaus. Isso, junto à ausência de disponibilização de materiais escolares e recursos pedagógicos, confirma nossa tese inicial de que a Secretaria Municipal de Manaus está negligenciando no que diz respeito às políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva nacionais e municipais, e à implementação de políticas de TA em suas escolas.

Vale ressaltar que compreendemos que os processos formativos de professores de SRMs e professores de sala comum constituem um elemento essencial para a qualidade do trabalho educativo ofertado aos estudantes da educação especial. Todavia, de acordo com a resposta dos professores entrevistados e com as pesquisas nacionais e municipais, essa dimensão política tem sido uma grande barreira para que os profissionais da educação envolvidos no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência possam desenvolver um trabalho educativo de fato comprometido com a implementação da inclusão escolar desses estudantes nas escolas de nosso país.

Nesse sentido, é possível compreender que “A ausência de processos formativos em TA (...) é um grave gargalo, a represar um avanço mais acelerado, da área da Tecnologia Assistiva no Brasil” (GALVÃO FILHO, 2022, p. 112). A nosso ver, a incompreensão dos professores entrevistados, a total ausência de respos-

tas e a recusa em responder as questões do estudo são resultado da forma precária com que a Secretaria Municipal de Manaus tratou a organização do trabalho educativo com relação a TA para alunos com deficiência e TEA.

Nesse sentido, gestores, pedagogos e professores de SRMs e professores de sala comum devem receber formações que os instrumentalizem a trabalhar com os estudantes com deficiência e TEA. Nesse contexto, encontram-se os recursos de TA de baixo custo, os quais, como vimos ao longo do texto, são direito desses estudantes e são elementos que podem mediar sua acessibilidade motora, sensorial e comunicacional.

Considerações finais

Logo, com base na PHC, defendemos que os processos formativos ofertados à comunidade escolar também tenham por base o conhecimento elaborado sobre TA, compreendendo-a nas várias dimensões que a constituem. Nossa luta está, portanto, em íntima conexão com a defesa dos direitos de todos à educação, contra as forças advindas da estruturação das relações sociais capitalistas, nas quais, segundo Padilha e Silva (2018), exclusão e inclusão são fenômenos relacionais que constituem o modelo capitalista de produção dos bens materiais e simbólicos.

Portanto, nossa luta é em defesa dos estudantes que constituem o público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, os quais excluídos ou incluídos na escola necessitam aprender, compreender e se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade, organizados no currículo. Estudantes que necessitam de caminhos alternativos, de instrução direta e individual, de recursos que os auxiliem na acessibilidade motora, sensorial e comunicacional para que assim avancem em direção à formação de conceitos científicos, superando a síncrese do conhecimento.

Nessa perspectiva, nosso compromisso é não nos omitirmos perante a violação dos direitos dos mais vulneráveis dessa nossa sociedade de classes. Concordamos assim com Eloy e Coutinho (2020), que defendem que o direito à educação, para ser efetivado, precisa garantir condições plenas de acesso às pessoas com e sem deficiência à escolarização que, na perspectiva da PHC, é entendida como o processo de transmissão-apropriação dos conhecimentos sistematizados historicamente e coletivamente pela humanidade.

Portanto, esperamos que a presente pesquisa também possa gerar pontos de reflexão, debates e investigações científicas de pesquisadores, educadores, estudantes, gestores públicos e demais interessados na área de conhecimento da TA na região amazônica, território brasileiro que apesar de ter demanda é cenário de poucos estudos na área. Por fim, acreditamos que o estudo foi esclarecedor por trazer em seu horizonte o entendimento de uma

realidade social que efetivamente pode ser pensada sob múltiplas dimensões, para assim ser questionada e enfrentada.

Assim, esperamos que nossa pesquisa traga reflexões acerca da importância de se considerar elementos essenciais para a implementação das políticas públicas em TA, como planejamento escolar, articulação dos professores de SRM e professores de sala comum, disponibilização de materiais escolares e recursos pedagógicos e processos formativos para o uso da TA com vistas à promoção da acessibilidade dos estudantes alvo do estudo aos conteúdos escolares numa compreensão histórico-crítica.

Referências

- BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições, 2016.
- BARROCO, M. S. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial. In: MARSÍGLIA, A. C. G. (org.). Pedagogia histórico-crítica: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 169-194.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 2008a.
- BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.
- BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b.
- BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.
- BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Presidência da República, 2009b.
- BRUCE, C. C. A política de educação inclusiva: a TA como possibilidade de participação e aprendizagem de alunos com deficiência física na escola. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.
- ELOY, A. C. M.; COUTINHO, L. C. S. O direito à educação na perspectiva da pedagogo-

gia histórico-crítica e a educação especial. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 26 out. 2022.

GALVÃO FILHO, T. A. *Tecnologia Assistiva: um itinerário da construção da área no Brasil*. Curitiba: CRV, 2022.

GOMES, R. Análise e Interpretação de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MANAUS. Resolução nº 11, de 2 de junho de 2016. Institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Manaus: Diário Oficial do Município de Manaus, 2016.

MARX, Karl. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1977.

PADILHA, A. M. L.; SILVA, R. H. R. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 103-125, dez. 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8291>. Acesso em: 27 out. 2022.

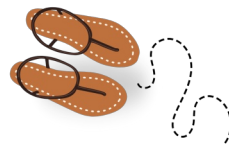
SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. Caracterização geral da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SOUSA, M. L. I.;

SOUZA, M. F. N. *Política de educação do Surdo: problematizando a inclusão bilíngue em escolas da Rede Municipal de Ensino de Benjamin Constant/AM*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

ORSO, C. P. J. (org.). *Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Pedagógica transformadora*. Uberlândia: Navegando 161 Publicações, 2021. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/ebook_pedagogia_hist_rico_critica. Acesso em: 18 nov. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2010.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA EM CRECHES PÚBLICAS

Dra. Jacy Alice Grande Odani¹¹

Dra. Phd. Patricia Lima Martins Pederiva¹²

Resumo

Este estudo é resultado de nossa pesquisa de doutorado, a qual foi realizada com o objetivo de analisar a implementação das políticas públicas relacionadas aos recursos de Tecnologia Assistiva (TA) de baixo custo nas escolas da Secretaria Municipal de Manaus. Trata-se de uma pesquisa documental e de campo, que assumiu uma perspectiva dialética da relação entre escola e sociedade. Isso porque compreendemos, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani 2018, 2021), não somente a importância do trabalho educativo, mas também os limites e as determinações das condições sociais nas quais a escola está historicamente situada. Para a coleta de dados, foi utilizado uma entrevista semiestruturada. Foram entrevistados professores de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e professores de sala comum que trabalham com os mesmos alunos usuários de Tecnologia Assistiva de baixo custo. Os dados foram organizados em eixos temáticos pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Os resultados do estudo indicam a ausência de trabalho articulado entre os professores de SRM e professores de sala comum, a ausência de disponibilização de materiais escolares e recursos pedagógicos de baixo custo assim com a importância de planejamento escolar e processos formativos de professores na área da TA com fins de inclusão escolar de alunos da educação especial.

Palavras-chave: Creche. Infância. Inclusão Modelo.

Abstract

This study is grounded in the thesis titled "Inclusive Education in Daycare Centers in Manaus," which argues that, despite Public Policies pointing toward strengthening the Rights of Children with Disabilities, there exists a culture of denying these children during Early Childhood within Public Daycare Centers, where the right to education and human development is neglected. The

¹¹ Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas, Mestra em Educação, pela Universidade Federal do Amazonas Neuropsicopedagoga, Terapeuta ABA e Terapeuta em Psicanálise. Professora de pós-graduação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE-UnB). Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (Certificado pelo CNPq); Pesquisadora de Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vigotski. jacyalice@hotmail.com.

¹² Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado no Departamento de Psicologia Evolutiva y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, España; Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília; Professora do PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB na Linha de Pesquisa EAPS (Ensino, Aprendizagem, Desenvolvimento e Subjetividade na Educação), no Eixo de Pesquisa de Processos de Escolarização; Coordenadora do GEPPE- Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (Certificado pelo CNPq); Pesquisadora de Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vigotski. pat.pederiva@gmail.com

Video
Círculo Teses e Ideias



research demonstrates that Manaus, the fourth-largest school system in Brazil as of 2019, served less than 1% of children with disabilities in municipal public daycare centers. Methodological procedures included documentary research, analyzing data constituted by Laws, Decrees, Declarations, reports, and statistical data constructed with the daycare centers, covering a 10-year sample of child attendance in municipal public daycare centers in Manaus. The study was grounded in the hermeneutic-dialectic method, seeking to understand the meanings of the presented data. It is concluded that inclusion in Manaus is nonexistent in the form signaled by laws, as children with disabilities do not even have access to enrollment. From the perspective of Cultural-Historical Theory, disability is social, a fact demonstrated by the exclusion of these children from the public school system, which ought to be a place for the development of potentialities.

Keywords: Daycare Center. Childhood. Inclusion Model.

Introdução

(...) el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de outro modo (VIGOTSKI, p. 12, 1997).

Esta tese de doutoramento inseriu-se no campo de estudo da Educação, especificando a Política de Educação Especial na perspectivada da Educação Inclusiva e seu atendimento educacional voltado a Primeira Infância (0 a 3 anos) das crianças com deficiência nas Creches Públicas no município de Manaus, Estado do Amazonas.

A educação como direito de todos é pontuada em políticas em vários níveis de abrangência, tendo se tornado um pressuposto mundial. Este pensamento sinaliza para uma escola que responda de forma positiva a todos os educandos, independentemente de suas particularidades.

A Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, entrelaçada com a linha progressiva dos documentos que lhe antecederam, abandona de vez o termo “Educação Especial” e faz referências expressa ao Direito à Educação Inclusiva.

A história da Educação Especial nasce com a Exclusão. No passado recente havia uma história de exclusão escolar das pessoas com deficiência. Por muitas décadas, alegando-se incapacidade dos estudantes com deficiência de acompanhar os demais alunos, manteve-se a prática de segregação, reforçada pelo paradigma da normalização, com a criação de institutos, clínicas e até sanatórios, para receber pessoas consideradas fora da

“normalidade”.

Mazzota (2011), destaca que na história da educação, pode-se constatar que até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo. As situações desconhecidas causavam temor, a falta de conhecimento muito contribuiu para que as pessoas com deficiência fossem ignoradas, rotuladas como inválidas e incapazes.

Foi na Europa que surgiu os primeiros movimentos pelo atendimento a deficiência e começou a refletir mudanças na sociedade e na educação. Estas foram se expandindo, levadas para os Estados Unidos e Canadá, e posteriormente, para o Brasil.

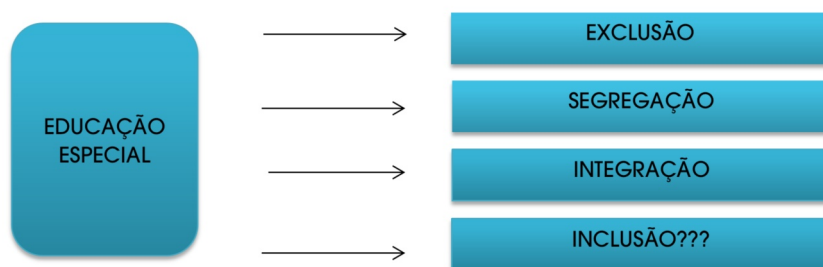
Até o século XIX, diversas expressões foram criadas para se referir as pessoas com deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Curativa ou Terapêutica, Assistência Social, Emendativa.

No Brasil, a educação especial, tem seu começo no final dos anos de 1950 e início da década de 1960 do século XX, com iniciativas oficiais, particulares isoladas e, posteriormente, até 1993, iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Tal estado perpetuou-se, também, no período de integração, que foi um anúncio da possibilidade de inclusão escolar para aqueles estudantes que conseguissem ter acesso à escola comum.

Isto foi registrado por práticas homogeneizadoras da escola que marcaram estruturalmente a educação do país, produzindo o preconceito e as distintas formas de discriminação.

Esquema 1: Fase da educação especial



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

A ideia de Educação Inclusiva, que nas últimas décadas impulsionou tentativas de mudanças significativas na educação em âmbito internacional, fundamentou a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e orientou a busca por uma transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, re-

gistrando uma tentativa legal de evolução no acesso de pessoas com deficiência à escola comum.

A partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, verifica-se uma tentativa de se romper com a hegemonia do modelo de segregação absoluto nas normas educacionais. Os documentos legais e as ações institucionais subsequentes reforçaram a perspectiva inclusiva e, cada vez mais, tem buscado fortalecer um novo rumo da modalidade de educação especial - que passa a ser responsável pela organização e oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), apoiando assim, a inclusão escolar do seu público-alvo, ou seja, que as crianças com deficiência estejam no mesmo espaço escolar aprendendo juntas com as demais crianças, sem separação ou preconceito.

Entende-se que essa constatação tem gerado preocupações por parte daqueles que sempre imaginam os alunos com deficiência em ambientes especializados, até mesmo segregados. Ao mesmo tempo que, a Convenção adota o paradigma da total Inclusão Educacional, procura salientar o direito aos apoios e instrumentos específicos, de forma a não abrir mão do ensino e da aprendizagem escolar para aqueles que necessitam dessas adaptações. A novidade é que garantem esse apoio, juntamente com o acesso ao mesmo ambiente que os demais alunos frequentam, buscando garantir que as crianças aprendam e se desenvolvam.

A questão nesse cenário, é que a diferença existe para incluir e não diferenciar para excluir. A escola deve existir desde a primeira infância, com os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas que tiveram risco no parto e que nasceram com algum tipo de deficiência.

A educação inclusiva, nos discursos teóricos, se baseia em princípios democráticos, como igualdade de oportunidades e respeito às necessidades individuais. Este paradigma educacional se constitui em oferecer uma escola sem discriminação.

O princípio da igualdade pressupõe que as pessoas colocadas em situações diferentes sejam tratadas de forma desigual: "tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de suas desigualdades" (NERY JR, 1999, p. 42).

As reformas educacionais mais recentes, apresentam inúmeros desafios como o acesso às creches nas redes públicas de ensino, com o ingresso das mães no mercado de trabalho e a necessidade de criar programas que auxiliem o cuidado infantil, além dos avanços nas pesquisas científicas que tem produzido resultados que evidenciem sobre a importância da primeira infância para o desenvolvimento da criança.

Dessa forma, a expansão da demanda pela Educação Infantil tem re-

cebido um olhar enfático nas últimas décadas, acompanhado dos fatores socioeconômicos de extrema mudança social. No caso específico das crianças que nascem ou que desde cedo apresentam algum tipo de deficiência, já é reconhecida a importância de processos educacionais formais dos zero aos três anos de idade,

Sabe-se que educação implica refletir sobre sua importância e necessidade iminente para vivermos com plenitude como pessoa e como cidadão envolvido na sociedade.

No entanto, o paradigma educacional atual requer políticas educacionais que atendam aos anseios exigidos nas diversas áreas da educação, com ênfase ao essencial de toda a educação, o ser humano. Nesse contexto, a implementação das políticas públicas de educação inclusiva no âmbito educacional é objeto de análise e reflexão, pois se existe documentação legal que legitima uma Educação para todos, a escola não deve e nem pode ser excluída para o público de crianças com deficiência.

Na procura de composição de um percurso abrangendo as políticas públicas de educação especial na perspectiva da inclusão relata de início a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que apresenta como um dos seus objetivos fundamentais o compromisso político brasileiro com a educação de forma a estabelecer a igualdade no acesso à escola, sendo dever do Estado proporcionar atendimento educacional especializado as crianças com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Na década de 90, perpetuaram as aspirações por uma educação pública em bases realmente democráticas, para todos, como mencionadas na Declaração Mundial de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca realizada em 7 e 10 de junho de 1994 em Salamanca na Espanha, documentos que passaram a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca, quando se refere aos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Reafirma o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de que seja providenciada educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossa a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações, governo e organizações sejam guiados.

Diante dessa afirmação, a Declaração de Salamanca acredita e proclama que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais e programas educacionais deverão ser designados e implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- àqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. Congrega todos os governos e demanda que eles:
- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (BRASIL, 1994).

Ao analisar o enunciado acima, referente à Declaração de Salamanca, podemos dizer que, além de contribuir para o fortalecimento da educação inclusiva e futuras modificações da política educacional, constitui uma reestruturação das instituições educacionais voltadas para a filosofia inclusiva. Considerando que a escola deve oferecer os serviços adequados para acolher e atender à diversidade da população, estas são ações incorporadas, de certa forma lentamente, no entanto promissoras a uma educação que visa

contemplar as especificidades de cada indivíduo e a construção de uma sociedade que respeite as pessoas e suas diferenças.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no art. 58 § 1º, garante que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Neste artigo, há a afirmação do dever do Estado de fornecer, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, visando atender às necessidades dos alunos, sabendo que as efetivações desses serviços devem ser permanentes, visto as próprias “peculiaridades dos alunos da educação especial”.

Ainda o art. 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais, currículo métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

O que se entende que deva ser levado em conta é a realidade e as potencialidades de cada aluno, seu processo de desenvolvimento e aprendizagem de todos. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no art. 1º, em seu Parágrafo único, determina que o atendimento escolar desses alunos tenha início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Também define, no art. 2º, que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Um marco no campo da educação especial foi a elaboração do documento intitulado: “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008”, em que trouxe novas concepções à atuação da educação especial, em nossos sistemas de ensino. De substitutiva do ensino comum para alunos com deficiência, a educação especial se volta atualmente à tarefa de complementar a formação dos alunos que constituem seu público-alvo, por meio do ensino de conteúdos e utilização de recursos que lhes conferem a possibilidade de acesso, permanência e participação nas turmas comuns de ensino regular, com autonomia e independência.

Os objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclu-

siva asseguram a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para:

- Garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular (com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino);
- Formar professores para o AEE e demais professores para a inclusão;
- Prover acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, comunicações e informação;
- Estimular a participação da família e da comunidade;
- Promover a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas educacionais;
- Oferecer o Atendimento Educacional Especializado-AEE.

As diretrizes da Política de Educação Especial se fundamentam na diferenciação para incluir e são extensivas a todas as ações e serviços da educação especial, devendo estar presentes transversalmente, em todas as modalidades e níveis de ensino.

Em 2009, foi elaborada As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado-AEE na Educação Básica – Modalidade Educação Especial, Resolução nº 4 CNE/CEB, preconizando que 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 a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

O AEE deve se articular com a proposta da escola comum, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum. Na perspectiva inclusiva há um apontamento de um novo projeto de escola e de formação que requer preparo de todos os docentes para atuar numa escola que vise a diversidade, os diferentes modos de aprender e ensinar.

Em 2015, foi publicada no dia 6 de julho, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), que representa um grande avanço na inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. O documento, que entrou em vigor no dia 2 de janeiro de 2016, fixa punições para atitudes discriminatórias e prevê mudanças em diversas áreas, com destaque para a educação.

Apesar de se ter uma Lei que prevê a inclusão das crianças com deficiência nas escolas regulares, ainda são muitos os obstáculos para sua implementação. A inclusão pressupõe que as diferenças humanas são reais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem acentuado desigualdades associadas a diversidade decorrente de diferenças de origem pessoais, sociais, culturais e políticas.

O combate à promoção da desigualdade pela escola exige, na perspectiva da inclusão, uma reestruturação do sistema educacional para promover uma educação que possibilite a **TODOS** o aprendizado e o desenvolvimento humano.

Um ponto nevrálgico que precisa ser enfrentado e programado é referente a formação continuada dos professores de creches tendo em vista a inclusão escolar, que seja baseada em práticas inclusivas e não segregadas.

Isto se torna em um desafio a ser enfrentado com uma articulação inter-setorial para atendimento de todas as crianças, sem exclusão.

Segundo Glat (1998) a inclusão na educação infantil seria perfeitamente viável e deveria ser a opção preferencial de projetos políticos de implementação da inclusão. Tais considerações permitem eleger o sistema de Educação Infantil como um dos focos prioritários para a implantação inicial de diretrizes políticas. Assim, trabalhar com a Política Educacional na direção da educação inclusiva implica: "(...) pensar a escola como local de formação de seres críticos e pensantes, ou seja, capazes de se contrapor às tentativas de manipulação e dominação impostas pela sociedade de classes aos indivíduos" (COSTA, 2012, p. 93).

Nesse contexto, a tese que foi defendida e confirmada neste trabalho é que, **apesar de se ter Políticas Públicas que trabalham para um fortalecimento dos Direitos das Crianças com Deficiência, existe uma cultura de negação dessas crianças na Primeira Infância nas Creches Públicas, onde o direito à educação e ao desenvolvimento humano é negligenciado.**

Metodologia

As Políticas Internacionais, Nacionais, Estadual e Municipal, relatórios, censos foram o objeto da pesquisa relatada, por serem importantes documentos a serem analisados para entendimento de que existe uma inclusão excluída na fase creche pública municipal de Manaus.

A investigação levada a termo seguiu os princípios da pesquisa qualitativa com técnica de análise documental, por permitir entrar em contato com os discursos produzidos em textos legais sobre a realidade dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Foi usado o método hermenêutico-dialético para interpretar os discursos e compreender os significados que se constroem sobre o tema e objeto pesquisados. O objeto da hermenêutica não é o mundo objetivo, mas sua compreensão em como é representada em textos e imagens (ZILLES, 2005).

A pesquisa realizada objetivou Identificar quais são as Determinações Legais Internacionais e Nacionais que orientam uma educação inclusiva; Com-

preender como se articulam a Agenda Pública Internacional e Nacional para a inclusão; Analisar como a educação infantil, na fase creche, de 0 a 3 anos de idade tem desenvolvido uma educação que possibilite o desenvolvimento integral das crianças com deficiência.

Para isso, foram realizados os seguintes procedimentos:

1. Apresentação do projeto de pesquisa aprovado no exame de qualificação à Gerência de Creches, da Secretaria Municipal de Educação de Manaus;
2. Solicitação de acesso aos dados estatísticos de atendimento das creches municipais, com termo de anuência da Secretária de Educação;
3. Obtenção dos materiais e visita in loco às 12 creches municipais, na época. Hoje a Rede possui 255 Creches públicas Municipais;
4. Leitura e análise de toda documentação legal internacional, nacional e municipal;
5. Seleção dos dados;
6. Elaboração de um plano de tese;
7. Redação da tese.

Cabe salientar, neste relato, que para se obter os dados fidedignos precisou-se ir em cada creche, pois os dados oficiais não correspondiam com a realidade das creches, o que demandou muito trabalho em precisar ir em todas as instituições, comparar e analisar os dados para que se tornasse oficial

Resultados

MANAUS: UMA INCLUSÃO EXCLUDENTE?

Foram realizados um estudo das Políticas Internacionais, Nacionais, Estaduais e Municipais, trazendo a luz da legislação, em que a fase creche deve ser ofertada pelo Município, porém a mesma não possui caráter obrigatório. Assim, as creches em Manaus continuam sendo parcas, ainda mais quando se relaciona com o atendimento de bebês e crianças pequenas. De acordo com Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), feito em 2010, apenas 18,4% das crianças na faixa de zero a três anos eram atendidas em todo o país, com grande parte desse percentual na rede privada.

Somente em 2008, Manaus teve sua primeira creche pública. Até 2018, a Secretaria Municipal possuem 12 creches públicas que atendem 1,864 crianças de 1 a 3 anos de idade, distribuídas em:

Maternal I (INTEGRAL) – 01 ano de idade;

Maternal II (INTEGRAL) – 02 anos de idade;

Maternal III (PARCIAL) – 03 anos de idade.

As creches em Manaus são construídas, primeiramente, pela territorie-

dade, ou seja, onde possuem terrenos desocupados da prefeitura, sendo realizado depois estudo e levantamento de demanda. Esse estudo teve o recorte de 10 anos, de crianças matriculadas entre 2008 a 2018.

Quadro 1: Creches construídas de 2008-2018

Nº	CRECHES	Data Inauguração	Total de crianças atendidas
01	Creche Municipal Eliana de Freitas Moraes Pedagoga Márcia Localização: Centro-Sul	13/06/2008	2.060
02	Creche Municipal Escritor Manuel Octávio Rodrigues de Souza. Pedagoga Helane - Email: helanesanoli@gmail.com Leste I	02/02/2013	325
03	Creche Municipal Profª Maria Ferreira Bernardes. Pedagoga Sílvia - Centro-Sul Email: reginasu3.sr@gmail.com	01/03/2013	350
04	Creche Municipal Magdalena Arce Daou Pedagoga Suelen - Sul Email: smss26@hotmail.com	14/05/2013	925
05	Creche Municipal Profª Virgínia Marília M. de Araújo. Pedagoga Lorena Honório Costa e Ana Abreu - Leste II	24/06/2013	960
06	Creche Municipal Ana Lopes Pereira. Pedagoga Ellen - Oeste Email: evlobato@hotmail.com	14/07/2014	748
07	Creche Municipal Neide Tomaz Avelino. Pedagoga: Cleudileia Leão - Leste II Email: leialopes.pedagoga@gmail.com	13/07/2014	704
08	Creche Municipal Gabriel Corrêa Pedrosa. Pedagoga - Oeste E-mail: Jussara.souza@semed.manaus.am.gov.br	28/09/2015	603
09	Creche Municipal Maria Luiza da Conceição Silva. Pedagoga Márcia Leste-II	28/07/2016	338
10	Creche Municipal Luzenir Farias Lopes. Pedagoga Dayse Sul Email: dayse.p.tavares@gmail.com	2014	740
11	Creche Maria Perpetuo Socorro Pereira Trindade Sena - Unidade Área 151 Centro-sul Pedagoga Greice Hellen Carvalho	2018	195
12	Creche Maria Aparecida Silva Dantas (Livia Holanda - Pedagoga) E-mail: idalinaweil@hotmail.com livia.abrantes@semed.manaus.am.gov.br	2018	218
TOTAL DE CRIANÇAS:			8.166

Fonte: Semed, Manaus

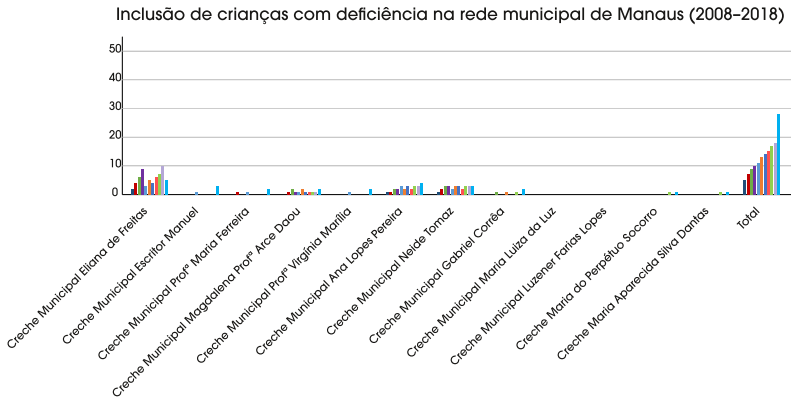
Quadro 2: dados creches municipais – crianças inclusivas (2008-2018)

DADOS CRECHES MUNICIPAIS – CRIANÇAS INCLUSAS (2008-2018)														
01	Creche Municipal Eliana de Freitas Moraes Pedagoga Márcia Centro-Sul	13/06/2008	-	-	-	10	05	03	04	05	08	07	03	45
02	Creche Municipal Escritor Manuel Octávio Rodrigues de Souza. Pedagoga Helane - Leste I Email: helanesanoli@gmail.com	02/02/2013	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	04	05
03	Creche Municipal Profª Maria Ferreira Bernardes. Pedagoga Sílvia – Centro-Sul Email: reginasu3.sr@gmail.com	01/03/2013	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	03	04
04	Creche Municipal Magdalena Arce Daou Pedagoga Suelen – Sul - Email: smss26@hotmail.com	14/05/2013	-	-	-	-	-	-	01	02	01	01	01	06
05	Creche Municipal Profª Virgínia Marília M. de Araújo. Pedagoga Lorena Honório Costa e Ana Abreu – Leste II	24/06/2013	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01	03	05
06	Creche Municipal Ana Lopes Pereira. Pedagoga Ellen – Oeste Email: evlobato@hotmail.com	14/07/2014	-	-	-	-	-	-	02	02	02	03	04	13
07	Creche Municipal Neide Tomaz Avelino. Pedagoga: Cleudileia Leia – Leste II Email: leialopes.pedagoga@gmail.com	13/07/2014	-	-	-	-	-	-	02	03	02	02	03	12
08	Creche Municipal Gabriel Corrêa Pedrosa. Pedagoga – Oeste Email: jussara.souza@semed.manaus.am.gov.br	28/09/2015	-	-	-	-	-	-	-	-	02	01	03	05
09	Creche Municipal Maria Luiza da Conceição Silva. Pedagoga Márcia Leste-II	28/07/2016	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	Creche Municipal Luzenir Farias Lopes. Pedagoga Dayse – Sul Email: dayse.p.tavares@gmail.com	2014	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01
11	Creche Maria Perpetuo Socorro Pereira Trindade Sena-Unidade Área 151 - Centro-sul Pedagoga Greice Hellen Carvalho	2018	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01
12	Creche Maria Aparecida Silva Dantas (Livia Holanda – Pedagoga) E-mail: idalinaweil@hotmail.com livia.abrantes@semed.manaus.am.gov.br	2018	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	04	04
TOTAL						10	05	03	09	12	16	17	30	101

Fonte: Semed, Manaus

De 2008 a 2018, as creches públicas de Manaus atenderam 8.166 crianças. Das Crianças com deficiência, foram atendidas 101, ou seja, 1,23%, de 1 a 3 anos, já que não existem turmas de até 10 meses de idade. Ou seja, esse público na esfera pública é totalmente excluído. Vejamos o gráfico abaixo:

Faz 10 anos que foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, mas o primeiro princípio da matrícula das crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades não são sequer atendidas.



Considerações finais

Pode-se dizer que apesar dos documentos legais existirem, foi comprovado naquele período histórico que não existia uma educação inclusiva em Manaus na creche pública de Manaus. O critério de matrícula não era realizado num sistema on-line. Era realizado um cadastro em que uma equipe das creches fazia visitas domiciliares e as crianças com renda mais baixa são selecionadas. Ou seja, além de não se ter vagas para todas, as crianças com deficiência eram totalmente excluídas.

Atualmente, a partir de 2021, houve uma mudança no processo de matrículas na fase creche, acompanhada pelo Ministério Público e Tribunal de Contas para que haja idoneidade no processo. Houve o aumento do número de creches para 255, porém, tem-se como desafio, o aumento no caso de autismo em 300%, fonte da Sociedade de Pediatria do Brasil e aqui em Manaus, a marca de 400 bebês e crianças a serem atendidos.

Além disso, foi aprovada a Primeira Lei sobre a Primeira Infância e Estimulação Pedagógica Precoce em Manaus, um marco histórico na cidade e no Brasil, no dia 16 de junho de 2023, Lei 3.073/2023, assinada pelo então Vereador Fransuá Matos.

A lei é oriunda de um debate e cooperação da sociedade civil com professores, advogados, médicos, psicopedagogos, terapeuta ocupacional, professores de educação física, fisioterapeutas entre outros.

O nome de batismo da Lei é Yumi Odani, e todo esse movimento de amor e conhecimento foi realizado após sua morte, após ter ficado na UTI neonatal devido a complicações da acondroplasia. Toda essa articulação foi realizada pela mãe da bebê, Drª. Jacy Alice Grande, que apesar da perda de sua filha, hoje, em todas as creches o serviço que visa potencializar o desenvolvimento das crianças com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo,

altas habilidades, doenças crônicas e atraso no desenvolvimento podem ter acesso, no próprio ambiente educacional formalizado, gratuitamente.

Assim, Manaus terá a possibilidade de atendimento diferencial as crianças, visando o desenvolvimento integral da criança, numa perspectiva de educação inclusiva.

Como desafio, pela Lei ter um caráter intersetorial ainda está em pendência a operacionalização do decreto da ESTIMULAÇÃO PEDAGÓGICA PRECOCE, termo este destinado ao período de 0 a 3 anos.

Para que a inclusão exista é necessário a criação de um suporte de Atendimento as Creches. Mendes (2010) destaca que para a inclusão começar pelas creches é necessário, urgentemente, que as crianças que nasçam com algum tipo de deficiência, utilizassem o serviço de intervenção ou estimulação precoce, pois:

- Quanto maior o grau de privação de estímulos sensoriais mais permanente se torna a limitação;
- A limitação pode ou não se estender no todo do desenvolvimento humano e não apenas em um dos aspectos afetados;
- Se o diagnóstico for realizado o mais cedo possível e ser realizado a intervenção precoce nas creches, maiores são as chances de potencializar as crianças, pois a experiência afeta inclusive o tamanho e crescimento do cérebro.

Bailey (1998) afirma que a estimulação precoce são programas especiais com instrumentação que foge ao comum das creches e que precisam ser utilizados para o desenvolvimento cerebral das crianças.

Além disso, é necessário criar uma rede de inclusão que se envolve toda creche, crianças, pais, professores para receber uma criança com deficiência sem estigmatizá-la, realização de Atendimento Educacional Especializado no contraturno para realizar a estimulação essencial junto a família.

É importante salientar, que a saúde deve estar envolvida, principalmente, porque o Brasil tem um atendimento médico precário e no caso das crianças com deficiência, precisam mais ainda ter acesso a médicos e medicações, dependendo da deficiência.

Nesse formato atual, não existe inclusão como aponta as legislações. Há uma falsa ideia de que as crianças com deficiência estão sendo atendidas e não estão, na realidade, porque nem acesso a matrícula elas tem, por falta de informação e por medo até das famílias em matricular seus filhos com deficiência na creche.

Para inclusão existir é necessário apoio e comprometimento do poder público em fornecer todo um suporte de profissionais, equipamentos, formação, atendimento médico, e não simplesmente matricular a criança sem nenhum suporte, principalmente, para o professor.

Os professores possuem muitas dúvidas nesse processo, pois ainda existe uma divisão entre a educação especial segregada e a inclusão. Os professores não possuem formação e nem apoio para trabalhar com bebês com microcefalia ou síndrome de Down, entre outras.

Por isso, muitas vezes o que ocorre é uma falta de atendimento e a criança fica isolada na sala ou o acolhimento é realizado sem conhecimentos de como seria o desenvolvimento favorável para uma criança que está inserida numa creche publica.

Assim, propõe-foi proposto para a Secretaria Municipal de Educação uma rede de inclusão na primeira infância, com fornecimento de todos os aspectos supracitados para que número de atendimento de crianças com deficiência na creche seja ampliado, mas com a qualidade que elas necessitam.

Uma cópia desta tese foi entregue a Secretaria Municipal de Educação para que subsidie discussões acerca de planejamento das próximas ações e desenvolver formação continuada a todos os atores escolares, com vista a encorajá-los a implementação de uma rede inclusiva de educação manauara.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008b.

_____. **Marcos políticos-legais da Educação Especial Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/Seesp, 1994.

_____. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência** / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

CANCLINI, Nestor G. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução: Heloisa Pezza Cintrão. 4 ed. SP: EDSP, 2008.

COSTA, Lucia Cortes da. **Os impasses do estado capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado**. Ponta Grossa: UEPG; São Paulo: Cortez, 2006.

DJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial: Programa se estimulação precoce - uma introdução as ideias de Feuerstein**. 2º Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FORMIGA, C. K. M. R.; PEDRAZZANI, E. S.; TUDELA, E. **Intervenção precoce com bebês de risco**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2010.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. RJ: Ed Jorge Zahar, 2001.

HOBSBAWM, Eric. **Era do extremos**. O breve século XX. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

HOFLING, E. M. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, n.55, Nov./2001, 30-41.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico** – 24 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

LAKATOS, Eva Maria, MARKONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** - O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MELLETTI, S. M. F., BUENO, J. G. S. **Políticas Públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **O corpo no processo ensino aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores**. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2006. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCB_033ad18ec1583a3ae8fae0235da49585/Description#tabnav>. Acesso em: 1 set. 2016.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins e TUNES, Elizabeth. **Da Atividade Musical e sua Expressão Psicológica**. Curitiba. Ed. Prismas. 2013.

POLLI, M. C. A. **Importância da estimulação precoce no desenvolvimento cognitivo infantil em crianças com deficiência mental**. 2010. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.

RIBEIRO, B. R. **Disfunção visual**. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. *Terapia ocupacional: fundamentação e prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

TUNES, Elizabeth. BARTHOLO, Roberto. **O Trabalho Pedagógico na Escola Inclusiva**. In: TACCA, M.C.V.R. (org). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008.

_____. **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

VIGOTSKI, Lev. **Pensamiento y Habla**. Tradução de Alejandro Ariel González. 1ª ed. Buenos Aires: Colihue, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico** – livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Obras Escogidas I: El significado histórico de la crisis de la Psicología**. Machado Grupo de Distribución. Madrid: 2013.

_____. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectología**. Aprendizaje Visor. Madrid: 1997.

_____. **Psicologia pedagógica**. Editora ARTMED, Porto Alegre, RS, 2001.

_____. **Psicologia da arte**. Editora Martins Fontes: São Paulo, SP, 2001.

WEIGEL, V. A. C. de M. **Educação, cultura e globalização: um debate sobre a identidade étnica e a escola**. Contexto e Educação. Ano 9, n. 38, abr/jun 1995.



CARACTERIZAÇÃO DE DESEMPENHO MOTOR DE PRÉ-ESCOLARES

Luxo ou necessidade para o processo de inclusão?

Maria Izânia Alves de Souza¹³

Lucio Fernandes Ferreira¹⁴

Resumo

Este relato de experiência é oriundo de uma pesquisa de mestrado que aborda a caracterização do desempenho motor infantil. Nele falaremos sobre o desenvolvimento motor, habilidades motoras fundamentais e desempenho motor, estabelecendo uma relação com o processo cognitivo em um contexto de inclusão na pré-escola. O estudo foi composto por um número total de 240 crianças de 04 e 05 anos de idade, de quatro Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) dos quais, 120 (50%) meninas e 120 meninos (50%). Os dados foram coletados por meio do teste MABC-2 - Movement Assessment Battery for Children 2 (Bateria de Avaliação de Movimento para Crianças). O resultado geral apresentou desempenhos motores que vão da classificação "risco de Transtorno Motor Severo" até "Ótimo Desempenho". O estudo também apresentou, de acordo com a classificação, as crianças em risco de desenvolverem o Transtorno do Desenvolvimento Coordenação (TDC). E concluímos que é necessário realizar avaliação motora na pré-escola para que se possa caracterizar, intervir e acompanhar o processo de desenvolvimento motor das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Desenvolvimento Motor. Habilidade Motora Fundamental. Desempenho Motor. Inclusão.

Abstract

This experience report stems from master's research addressing the characterization of child motor performance. It discusses motor development, fundamental motor skills, and motor performance, establishing a relationship with the cognitive process within a context of inclusion in preschool. The study comprised a total of 240 children aged 4 and 5 years old, from four Municipal Early

¹³ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Secretaria Municipal de Educação, e-mail: izaniasouza.is@gmail.com

¹⁴ Doutor em Ciências, área de concentração Biodinâmica do Movimento Humano, pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. Universidade Federal do Amazonas, Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/PPGE-FACED-UFAM, e-mail: lucciofer@ufam.edu.br.

Vídeo
Círculo Teses e Ideias



Childhood Education Centers (CMEI), of which 120 (50%) were girls and 120 (50%) were boys. Data were collected using the MABC-2 test - Movement Assessment Battery for Children 2. The general result presented motor performances ranging from the classification of "risk of Severe Motor Disorder" to "Great Performance." The study also identified, according to the classification, children at risk of developing Developmental Coordination Disorder (DCD). It is concluded that performing motor assessments in preschool is necessary to characterize, intervene in, and monitor the children's motor development process.

Keywords: Early Childhood Education. Motor Development. Fundamental Motor Skill. Motor Performance. Inclusion.

Introdução

Uma jornada intensa, desafiadora, mas sobretudo de inúmeras descobertas sobre vários aspectos que circundam o universo da infância de crianças da pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Manaus, assim descrevemos o período no qual foi realizada a pesquisa intitulada: "Caracterização de desempenho motor de pré-escolares: luxo ou necessidade para o processo de inclusão?"

Neste relato abordaremos o desenvolvimento motor, as habilidades motoras fundamentais e o desempenho motor no contexto de inclusão, como parte de um estudo realizado no período de 2017 a 2018 com crianças de 04 e 05 anos de idade das unidades de Educação Infantil.

A pesquisa teve como objetivo geral caracterizar o desempenho motor de crianças, por meio dos objetivos específicos que primavam por identificar o desempenho em tarefas de destreza manual, mirar e receber e, equilíbrio. E ainda, prever o percentual de crianças que poderiam sofrer exclusão e/ou autoexclusão.

A infância é permeada por descobertas, crescimento e desenvolvimento. Em cada faixa etária ocorrem inúmeras mudanças interna e externamente. Nesse processo o âmbito escolar é salutar para o aspecto físico, cognitivo e afetivo. Assim, é relevante que as crianças frequentem a Educação Infantil. Pois, por vezes, é na escola que se manifestam as dificuldades de aprendizagem e a identificação de atrasos nos marcos de desenvolvimento infantil.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, de acordo com Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, sendo a matrícula obrigatória, para crianças a partir dos 4 anos, conforme a Lei 12.796 de 4 de abril de 2013.

Essa obrigatoriedade engloba todas as crianças sem exclusão. A educação Infantil percorreu todo o processo de mudanças de paradigmas de inclusão que atravessaram o processo educacional, desde a Educação Especial, a integradora até a atualidade com a Lei 13.146 de 2015 que preconiza o Es-

tatuto da Pessoa com Deficiência. E atualmente prima pela inclusão da diversidade de forma geral.

E ainda, o texto da LDB 9394/96 ressalta o desenvolvimento integral, quando afirma que o planejamento pedagógico e os currículos sob a forma de atividades e programações flexíveis não podem privilegiar qualquer aspecto em detrimento de outro (s). Pois, na faixa etária das crianças que frequentam a Educação Infantil é importante que o desenvolvimento seja estimulado tanto nos processos de evolução cognitiva como nos processos de evolução motora (Carneiro, 2013).

Assim, concordamos com a ideia de Wallon que diz ser indissociáveis os aspectos físico, cognitivo e afetivo, mas para efeito de estudo podemos separá-los para melhor compreensão, pois, contribui para uma visualização individual, mas não fragmentada, da relação entre todos os aspectos para o desenvolvimento infantil (Galvão, 1995; Bastos, 2014; La Taille; Oliveira; Dantas, 2016).

Sob essa ótica, destacaremos o aspecto motor, explanando sobre seu desenvolvimento, apresentando a importância das habilidades motoras fundamentais na infância, uma vez que, elas eclodem nos primeiros estágios da fase motora fundamental, mas posteriormente necessitam de estímulos para se aperfeiçoar e embasar o processo de aquisição das habilidades motoras especializadas (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

Desenvolvimento motor infantil

As mudanças mais expressivas no sistema motor humano que envolvem os movimentos ocorrem na primeira infância. À medida que se desenvolvem as habilidades motoras¹⁵, as crianças pré-escolares, continuamente mesclam as capacidades que já possuem com aquelas que estão adquirindo para produzir capacidades mais complexas. E sinaliza que os fatores ambientais, incluindo práticas culturais, podem influenciar o ritmo do desenvolvimento motor inicial (Papália; Old; Feldman, 2006; Papália; Feldman, 2012).

As crianças a partir dos 03 anos começam a emagrecer e crescer rapidamente. Melhoram a capacidade para correr, saltitar, pular e jogar bola. Tornam-se também melhores para dar laços em calçados, desenhar com lápis de cor e realizar outras atividades que envolvem a destreza manual. E começam a demonstrar uma preferência por usar a mão direita ou esquerda (Papália; Old; Feldman, 2006; Papália; Feldman, 2012).

Assim, se as crianças forem oportunizadas, na faixa etária dos 03 aos 06 anos de idade, com um ambiente educativo e com atividades que propiciem

¹⁵ Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) Habilidade motora é uma tarefa ou ação de movimento voluntária, aprendida, orientada por um objetivo, realizada por um ou mais partes do corpo.

o desenvolvimento motor, por meio do movimento, dificilmente se tornarão adolescentes ou jovens com problemas de coordenação motora, quadro este que poderá prejudicar o desempenho cognitivo, físico e social em fases de desenvolvimento posteriores (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

Por certo, torna-se imprescindível a oferta de atividades pedagógicas que oportunizem às crianças o exercício dos movimentos para que o desenvolvimento motor seja contemplado nessa visão holística e indissociável da integralidade na formação humana, principalmente nos primeiros anos de vida e no âmbito escolar.

Consideramos que é pelo movimento que a criança conhece mais sobre si mesma e sobre o outro, aprende a se relacionar com seus pares. O movimento é parte integrante da construção da autonomia e identidade, uma vez que contribui para o domínio das habilidades motoras que são adquiridas e desenvolvidas ao longo da infância.

O desenvolvimento motor é parte de todo o comportamento humano e está relacionado diretamente ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Quando uma criança conhece as suas habilidades e o seu corpo e como ele se move no espaço desenvolve estruturas de cognição que podem facilitar as suas atividades de cognição, suas relações afetivas e sociais (Cole; Cole, 2003; Mahoney; Almeida, 2012).

E quando a criança apresenta dificuldades motoras, ou baixo desempenho motor, ela fica impedida de desenvolver-se integralmente, pois, afeta a aquisição de habilidades inerentes ao desenvolvimento pleno, causando baixo desempenho escolar, dificuldades de socialização, abstenção de atividades físicas e/ou recreativas. (Ferreira; Freudenheim, 2017; Kokštein et al 2017; Rodrigues, 2014; Hardy et al., 2010; Andrade et al., 2008).

Durante a primeira infância, as crianças deveriam frequentar a Educação Infantil (creche e pré-escola), no sistema regular de ensino. É importante destacar que nesse período há processos importantes para a aquisição de habilidades locomotoras¹⁶ (Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) - Habilidades locomotoras¹⁶, de controle de objetos¹⁷.

Essas habilidades são fundamentais para todo o desenvolvimento motor posterior, uma vez que formarão a base para ações relacionadas ao esporte, dança e jogos. (Clark, 2007; Castro, 2008; Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

Haywood e Getchell (2016) referem-se ao desenvolvimento motor como

¹⁶ são aquelas nas quais o corpo é transportado em uma direção vertical ou horizontal de um ponto para outro. Atividades como correr, saltar, saltitar, são consideradas movimentos locomotores fundamentais.

¹⁷ Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) controle de objetos envolve a coordenação motora ampla e fina. E abrange as ações de pegar, lançar e receber uma bola., e estabilizadoras[Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) a habilidade de movimento de estabilidade refere-se a qualquer movimento que aconteça como fator de ganho ou manutenção do equilíbrio da pessoa em relação à força da gravidade.

processo de alterações contínuo de habilidades de movimento assim como às interações entre fatores individuais estruturais, como peso, altura e funcionais, como motivação, experiências e envolvimento com tarefas, que levam a essas alterações, ao longo de várias fases do desenvolvimento humano.

E ainda, é importante atentarmos sobre o desenvolvimento gradativo e individual, pois cada criança tem suas peculiaridades, suas especificidades, nem todas as crianças desenvolverão as habilidades de forma igual. Para Gallahue, Ozmun e Goodway (2013, p.29):

O processo de desenvolvimento, e, de modo mais específico, o processo de desenvolvimento motor, deve nos fazer lembrar constantemente da individualidade do aprendiz. Cada indivíduo tem um cronograma singular para a aquisição das capacidades de movimento (i.e, ações do bebê baseadas na maturação) e das habilidades de movimento (i.e., ações da infância em diante baseadas na experiência). Embora o “relógio biológico” do indivíduo seja bem específico quando se trata da aquisição da sequência de habilidades de movimento (maturação) a taxa e a extensão do desenvolvimento são determinadas individualmente (...).

Esse processo tem uma sequência cronológica, isto é, a criança passa de uma atividade geral para mais específica e de níveis de desenvolvimento rudimentares para mais maduros. A sequência de aquisição de habilidades motoras é fixa, contudo, o ritmo é variável, originando diferenças entre as crianças. O alcance de um estágio maduro nas habilidades básicas de estabilidade, locomoção e manipulação, com condições intrínsecas e extrínsecas íntegras, é alcançado por volta dos 6 anos.

Para Gallahue, Ozmun e Godway (2013):

Um dos modos básicos de observação do desenvolvimento motor inclui o estudo das mudanças no comportamento dos movimentos ao longo do ciclo da vida. Em outras palavras, abre-se uma janela que permite ver o processo do desenvolvimento motor por meio do comportamento dos movimentos observáveis do indivíduo, que nos fornece pistas sobre os processos adjacentes. (p.67)

As habilidades motoras observáveis podem ser agrupadas em três categorias funcionais, de acordo com seu propósito, ao longo do processo de desenvolvimento motor. São elas as classes de habilidades estabilizadoras, locomotoras e manipulativas. De forma mais abrangente as habilidades de estabilidade são as que exigem certo grau de equilíbrio e postura e de forma mais específica são os que não são as de locomoção nem de manipulação (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

Para um bom desenvolvimento motor e das habilidades motoras é preciso garantir a diversificação dos movimentos, considerando o desenvolvimen-

to e a aprendizagem da criança num determinado momento. Mas precisamos superar a visão de que o desenvolvimento motor é um processo natural e progressivo que acontece sem a necessidade de um ambiente favorável à sua ocorrência.

Habilidades Motoras Fundamentais

O desenvolvimento motor tem sido, ao longo do tempo, analisado para tentar entender aspectos relacionados ao desenvolvimento humano. E a origem desses estudos sobre o desenvolvimento motor deu-se com o intuito de entender o desenvolvimento cognitivo a partir do movimento e não com o interesse de entender as mudanças no comportamento motor.

Durante a primeira infância as crianças começam a aprender as principais Habilidades Motoras Fundamentais (HMF). Surgem também as habilidades motoras mais complexas categorizadas como habilidades locomotoras e habilidades de controle de objetos. Essas habilidades incluem ações como correr, pular e saltar. As habilidades de controle de objetos são aquelas que envolvem a manipulação de um objeto, por exemplo, arremesso, captura e chute. As habilidades locomotoras e de controle de objetos são consideradas fundamentais para futuros movimentos e engajamento em atividades físicas posteriores (Barnett et al., 2008b; Haywood; Getchell, 2009; Papalia; Feldman, 2012; Gallahue; Ozmun; Godway, 2013).

Para Isayama e Gallardo (1998) a maior dentre as fases do desenvolvimento motor da infância é a fase das habilidades motoras fundamentais. E tem início por volta do primeiro ano de vida, prolongando-se até os seis ou sete anos, sendo uma fase de extrema importância e sensível às mudanças que determinarão o futuro do indivíduo (Papalia; Feldman, 2012; Gallahue; Ozmun, Goodway, 2013).

Nesse aspecto o desenvolvimento infantil é cada vez mais reconhecido como um sistema dinâmico fortemente influenciado por uma variedade de fatores, incluindo interação com pares, famílias, sociedades e culturas. Mesmo pequenas diferenças na experiência ou no ambiente durante a infância ou em uma idade jovem podem resultar em diferenças significativas no desenvolvimento motor posterior (Smith; Thelen, 2003).

As HMF têm sido descritas como blocos de construção para o movimento, e formam a base para muitas das habilidades de movimentos especializados. Elas geralmente não se desenvolvem naturalmente, as habilidades

¹⁸Gallahue; Ozmun; Goodway (2013) As habilidades de movimento especializado constituem exercícios maduros de movimento fundamental refinados e associados para formar habilidades esportivas e de movimento complexo e específico. As habilidades de movimento especializado são tarefas específicas, ao contrário dos movimentos fundamentais.

precisam ser aprendidas, praticadas e desenvolvidas (Gagen; Getchell, 2006; Papalia; Feldman, 2012; Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

O melhor período para a aprendizagem das HMF compreende a faixa etária de 02 a 07 anos. Por isso o programa de atividade para pré-escola deve ser adequado ao desenvolvimento dessa fase, baseado em tarefas que envolvam as habilidades locomotoras, espontâneas e que sejam agradáveis para as crianças. Observando as necessidades físicas, emocionais e psicossociais das crianças. (Gallahue; Ozmun; Godway, 2013; Kordi, 2012).

Assim, reiteramos que a infância é o momento crucial para o desenvolvimento das HMF, uma vez que recentes avaliações têm demonstrado que a proficiência em HMF está positivamente associada a uma série de fatores como saúde, condicionamento físico e resultados acadêmicos, participação em esportes organizados e envolvimento contínuo em atividade física (Hardy et al., 2012; Jaakkola et al., 2015; Lubans et al., 2010).

Para Barnett et al. (2008) e Zask et al., (2012b) as HMF quando são bem desenvolvidas durante a infância funcionam como base para a proficiência de outras fases do movimento motor, proporcionando melhor desempenho em movimentos que exijam controle, exercendo um papel importante para aqueles que praticam atividades.

É importante destacarmos que as HMF são resultado de muitos fatores e influências, na maioria das vezes, não emergem naturalmente. E o trabalho a ser desenvolvido na infância deve ser fundamentado para o desenvolvimento dessas habilidades, aproveitando o período mais sensível na amplitude das conexões cerebrais (Goodway; Branta, 2003; Hardy et al, 2010).

Dessa forma constatamos que as HMF servem como base para o desenvolvimento motor que leva à plenitude das habilidades motoras. Por isso, o desenvolvimento motor não deve ser deixado em segundo ou terceiro plano para ser observado ou trabalhado com as crianças na primeira infância. Pois, elas seguem uma progressão de desenvolvimento na aquisição dessas habilidades da mesma forma como acontece com outras habilidades cognitivas e sociais e eclodem principalmente nessa fase.

Compreendemos que as crianças da primeira infância, especialmente as que estão na faixa etária da pré-escola, precisam de um ambiente no qual sejam trabalhadas atividades que visem à aquisição das habilidades motoras fundamentais para desenvolverem-se de forma adequada, caso contrário, poderão sofrer várias frustrações futuramente, como fracasso nos jogos, nas atividades recreativas e nas atividades diárias. Terão dificuldades em executar movimentos como lançar ou agarrar uma bola, o que poderá gerar a exclusão dessas crianças nas brincadeiras, em atividades recreativas, prejudicando a interação com as outras crianças.

Habilidades Motoras Fundamentais e Cognição na Infância

As mudanças que ocorrem ao longo da infância, são muito importantes e algumas delas jamais se repetirão. A criança neste período torna-se cada vez mais capaz do domínio das operações com o próprio corpo, desenvolvendo habilidades, destrezas e se expressando de variadas formas, se manifestando como um ser ativo e criativo (Craidy; Karecher, 2007).

Parte deste processo diz respeito ao desenvolvimento cognitivo que inclui uma ampla gama de habilidades envolvendo o aprendizado, o raciocínio e a inteligência. As áreas de cognição incluem processamento de informações, lembrança, planejamento, raciocínio, resolução de problemas, categorização e criação (Berk, 2013). Ele está inter-relacionado com os ambientes social, cultural, emocional e físico em que as pessoas vivem e intrinsecamente inter-relacionadas com outros domínios de aprendizagem, incluindo o movimento e o desenvolvimento motor (Galvão, 1995; Mahoney; Almeida, 2004; Chakur, 2005; Cavicchia, 2010; Munari, 2010; La Taille; Oliveira; Dantas, 2016)

O desenvolvimento amplo das HMF é apontado como responsável direto pelo bom resultado acadêmico das crianças, além da importância de promover a saúde. Pois, uma aquisição adequada das habilidades motoras contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo e social de crianças (Payne; Isaac 2007; Lopes et al., 2013).

Barnett et al., (2008b) e Rigoli et al., (2012) destacam que as habilidades motoras contribuem significativamente para a proficiência e competência de atividades físicas em fases posteriores do desenvolvimento. E estão associadas ao maior nível de competência esportiva. Além das atividades físicas, elas co-operam no processo cognitivo, na aprendizagem da leitura e da escrita, nas operações matemáticas e demais atividades escolares.

Desde os tempos mais remotos estudos sugeriram que as atividades envolvendo experiências sensório-motoras influenciam a capacidade cognitiva (Galvão, 1995; Mahoney; Almeida, 2004). Vários estudos examinaram a associação entre desenvolvimento de habilidades motoras em bebês, crianças pequenas e crianças jovens e habilidades cognitivas na vida adulta (Ali, 2017).

Atualmente as técnicas de ciência forneceram mais informações sobre o funcionamento cerebral. E as imagens cerebrais, por meio de ressonância magnética, mostraram que as regiões cerebrais associadas ao funcionamento motor primitivo e sensorial amadurecem primeiro, seguidas por regiões cerebrais associadas à cognição e à ação (Casey et al., 2005). Isso sustenta o argumento de que habilidades sensoriais motoras básicas formam a base para habilidades cognitivas de ordem superior (Diamond, 2000).

Piek et al, (2008) mostraram que a habilidade motora grossa em crianças de quatro anos está reciprocamente entrelaçada com experiências de movimento. E ainda, a aquisição de habilidades motoras grossas no período da infância pode ser um melhor preditor do desempenho cognitivo na escola do que a habilidade motora fina, sugerindo a necessidade de os professores estimularem o desenvolvimento dessas HMF. (Diamond, 2000; Wassenberg et al., 2005).

Menezes (2014) destaca que há evidências de que crianças com distúrbios de coordenação e desenvolvimento tendem a se sair pior em avaliações literárias e numéricas, enquanto, a alta capacidade coordenativa correlacionou-se positivamente com o desempenho acadêmico. Assim, seria necessário avaliar as habilidades precocemente para aumentar a previsibilidade do insucesso dessas crianças no desempenho escolar e identificar adequadamente as que apresentam deficiências na HMF, a fim de antecipar intervenções apropriadas (Lopes et al., 2013).

Isto posto destacamos a importância de conhecermos o desempenho motor das crianças pré-escolares. Uma vez que é na infância que podemos intervir e contribuir para as melhorias do processo de desenvolvimento cognitivo e motor.

As crianças podem vivenciar na escola os conflitos, as relações simétricas e complementares, atuando e influenciando a sua personalidade dialética do aprender. Nesse sentido a escola deve superar o fato de apenas estimular a cognição, favorecendo a integração de outros dois aspectos imprescindíveis à aprendizagem, como a ação motora e a afetividade. (Dessen; Costa Junior, 2008).

Na aprendizagem da leitura há dois estágios distintos. O primeiro, é o período de aprendizagem, ou seja, a automatização dos mecanismos. E o segundo estágio é fase da verdadeira leitura, onde a criança utiliza os automatismos criados no estágio precedente. Este aprendizado é condicionado por vários fatores entre eles as possibilidades de coordenação motora e neuromotora permitindo a rapidez e a precisão, condições da escrita (Picq; Vayer, 1988).

De Meur e Staes (1984) indicam para a apropriação da escrita a necessidade de a criança ter equilíbrio entre as forças musculares, flexibilidade e agilidade de cada articulação do membro superior, pois a principal função desse membro é o movimento da mão. Portanto: “é indispensável fixar as bases motoras da escrita antes de ensinar a criança a dominar seu lápis (p. 18)”. Pois, se não houver atingido a motricidade adequada, o desenho da letra não corresponderá à expectativa da criança, o que poderá gerar desinteresse dela, fazendo com que se julgue incapaz e desista, solicitando que outra pessoa faça para ela.

Para Picq e Vayer (1988) uma letra é sobretudo um gesto e, esse gesto reduz-se progressivamente a um sinal associado a um som ou uma articulação. Por isso na preparação da escrita, como em outras áreas da motricidade, é preciso concentrar o máximo de sensações. E utilizar praticamente todas as sensações associando sempre os sentidos muscular e cinestésico, ao ouvido e

à visão. E enfatizam que a criança aprende a escrever com os ombros, com o braço, e depois com a mão. Ela aprende a escrever no espaço modificando o movimento até atingir o estágio mais preciso.

Dessa forma acreditamos que crianças pequenas precisam de uma variedade de experiências que contribuam para o desenvolvimento integral, possibilitando avanços nos níveis das habilidades motoras fundamentais, propiciando aprendizagens físicas e cognitivas, imprescindíveis para o processo de crescimento e desenvolvimento na infância.

Metodologia

O estudo foi realizado com 240 participantes, dos quais, 120 (50%) meninas e 120 meninos (50%). Em relação à faixa etária tivemos a participação de 121 crianças (50,4 %) de 4 anos e 119 (49,6%) de 5 anos. E foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

Para a coleta de dados foi utilizado o teste MABC-2- Movement Assessment Battery for Children 2/ Bateria de Avaliação do Movimento para Crianças 2ª edição (HENDERSON; SUGDEN; BARNETT, 2007). Esse teste é o que identifica crianças com o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC). Pois, tem fortes propriedades psicométricas, fornecendo informações sobre a extensão do atraso motor, conforme a idade. Atende crianças de 03 anos até 16 anos de idade. Subdividido em três bandas: 1) 03 a 06 anos; 2) 07 a 10 anos de idade; e 3) 11 a 16 anos. Cada banda contém 08 tarefas que abrangem as três classes de habilidades motoras, a saber: destreza manual, mirar e receber; equilíbrio.

Como o foco desse estudo foi crianças de 4 e 5 anos de idade, utilizamos a bateria de testes da faixa etária de 3 a 6 anos a qual contém tarefas específicas para verificar o desempenho motor, quanto à 'Destreza Manual', com três atividades; Duas tarefas de habilidade de 'Agarrar e Arremessar' ou "mirar e receber" e três tarefas para o 'Equilíbrio' estático e dinâmico.

A pesquisa foi realizada em quatro Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). Como critérios para a seleção destes, destacam-se a localização e a disponibilidade de uma sala exclusiva para a aplicação do teste. Dois CMEI pertencem à Divisão Distrital Zona Centro-Sul (DDZ- Centro Sul). Um está sob jurisdição da divisão Distrital Zona Oeste (DDZ Oeste) e o outro pertence à Divisão Distrital Zona Sul (DDZ- Sul).

Resultados

Os resultados obtidos atenderam aos objetivos propostos no estudo, que foram: identificar o perfil motor das crianças em tarefas relacionadas à destre-

za manual, mirar e receber, e equilíbrio. Além disso, o estudo também buscou prever o percentual de crianças potencialmente suscetíveis à exclusão ou autoexclusão de atividades escolares significativas. Os percentis (Percentis - Um percentil, indica a porcentagem de crianças na amostra de padronização que obteve uma pontuação menor ou igual a uma determinada pontuação bruta (Henderson; Sugden; Barnett, 2007).

) foram estabelecidos por meio da pontuação bruta obtida pelos participantes na execução das tarefas do teste motor.

A partir dos percentis finais encontrados no resultado da aplicação individual da bateria de testes motores, formamos grupos representativos do desempenho motor, conforme apresentado na tabela 01:

Tabela 01: Classificação dos grupos.

Percentis	Grupo	Classificação	Nº de casos
$\leq 5^\circ$	01	T.M Severo	7
$\leq 16^\circ$	02	T. M Moderado	24
$\leq 37^\circ$	03	D. M Abaixo da média	56
$\leq 50^\circ$	04	D. M Média	25
$\leq 84^\circ$	05	D. M Acima da média	73
$\leq 94^\circ$	06	D. M Bom desempenho	31
$\leq 100^\circ$	07	D. M Ótimo desempenho	24

Fonte: autoria própria – T. M: Transtorno Motor; D. M: Desempenho Motor

Os resultados caracterizaram desempenhos motores que vão da classificação de “transtorno motor severo” até “ótimo desempenho”. Os percentuais de crianças com classificação de “bom desempenho” a “ótimo desempenho” atingem a marca de 22,9%, ou seja, 55 crianças. E um quantitativo de 87 escolares, cerca de 36,3%, classificados com o desempenho abaixo da média para o padrão de desenvolvimento de acordo com a faixa etária.

Isso nos remete a uma profunda reflexão sobre os fatores que podem interferir no desempenho motor e, conseqüentemente, afetar negativa ou positivamente o curso de desenvolvimento motor das crianças da pré-escola.

Ao analisarmos os resultados relacionados às habilidades manipulativas (como tarefas de destreza manual, mirar e receber) e à locomoção (equilíbrio estático e dinâmico), identificamos diferentes realidades sobre o desempenho motor das crianças da pré-escola. Os dados obtidos são apresentados a seguir, visando facilitar uma análise mais detalhada e promover reflexões sobre o tema.

Tabela 02: desempenho motor em tarefas de destreza manual.

Grupos	Classificação	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência relativa geral
G1	T.M Severo	19	7,9%	
G2	T. M Moderado	32	13,3%	45%
G3	D. M Abaixo da média	57	23,7%	
G4	D. M Média	21	8,8%	
G5	D. M Acima da média	68	28,3%	55%
G6	D. M Bom desempenho	27	11,3%	
G7	D. M Ótimo Desempenho	16	6,7%	

Fonte: autoria própria – T. M: Transtorno Motor; D. M: Desempenho Motor

Em relação às habilidades manipulativas, observamos que 43 (18%) se enquadram no padrão de “bom” e “ótimo” desempenho; 108 (45%) crianças estão abaixo da média esperada e destacamos o alto percentual (21,2%) de crianças em risco de apresentarem provável transtorno do desenvolvimento da coordenação. Esse resultado é preocupante, uma vez que grande parte das atividades escolares, principalmente em sala de aula, requer as habilidades manuais.

Quanto às habilidades manipulativas de mirar e receber, obtivemos 70 (30,8%) pré-escolares inclusos nos grupos de “bom” e “ótimo” desempenho e 68 (28,4%) crianças com desempenho abaixo da média.

O resultado obtido na execução das tarefas de destreza manual, revela um percentual, no qual, quase a metade das crianças possui desempenho motor abaixo da média. E entre as habilidades de manipulação, locomoção e estabilização, enfatizamos que as manipulativas estão presentes na maioria das atividades pedagógicas e recreativas na pré-escola.

Nas habilidades referentes ao equilíbrio (estático e dinâmico) nos deparamos com 59 (24,6%) crianças que estão inseridas na classificação de “bom” e “ótimo” desempenho. E 93 (38,8%) crianças abaixo da média do desempenho motor.

Ainda nesse estudo podemos sinalizar, prever, um percentual de crianças que poderiam ser excluídas ou autoexcluídas, pois, se enquadram no perfil de provável risco de TDC (12,9%) e outras que estão abaixo da média de desempenho motor. E quando somados alcançam um total de 36,3 % dos participantes com probabilidade de não obterem êxito no processo educacional. Pois, o transtorno motor, a dificuldade motora causa diversos danos em todas as áreas da vida da criança.

Tabela 03: Percentual de crianças com probabilidade de exclusão e/ou autoexclusão.

Grupos	Classificação	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência relativa parcial
G1	T. M Severo	7	2,9%	
G2	T. M Moderado	24	10%	12,9%

Fonte: autoria própria – T. M: Transtorno Motor

Diante disso, é fundamental refletir sobre os resultados obtidos, que oferecem informações valiosas acerca do desenvolvimento infantil, do desenvolvimento integral e da prática educativa voltada para crianças na pré-escola. Compreender esses aspectos é essencial, considerando que crianças de 4 e 5 anos estão no estágio elementar, uma fase crucial para a aquisição das principais habilidades motoras, as quais servirão como base para o desenvolvimento de outras competências ao longo da vida (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013)."

Considerações finais

Caracterizar o desempenho motor de crianças da Educação Infantil traz-se de enorme importância no processo de desenvolvimento integral e no auxílio e incentivo à participação efetiva em atividades da vida diária e escolar.

Em nosso estudo concluímos que a caracterização do desempenho motor geral corresponde a um quantitativo mínimo de crianças que se enquadram no perfil de “bom desempenho” ou “ótimo desempenho”. Uma quantidade significativa com desempenho motor abaixo do esperado e outra que aponta para o risco de provável Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação.

Em relação ao desempenho motor nas tarefas de destreza manual, identificamos que quase a metade das crianças está com desempenho abaixo da média.

Nas tarefas de mirar e receber o resultado indica mais de setenta por cento das crianças com desempenho acima da média. Porém, as classificações de “bom desempenho” ou “ótimo desempenho” permaneceram com o menor quantitativo de crianças.

Quanto às tarefas de Equilíbrio, identificamos que quase quarenta por cento das crianças estão com desempenho abaixo da média.

Identificamos ainda, um percentual aparentemente pouco expressivo

de crianças em risco de desenvolverem TDC. Porém, estamos diante de um quantitativo de crianças que futuramente, no Ensino Fundamental, podem evoluir para um transtorno motor, sofrendo um baixo desempenho escolar, levando à exclusão ou autoexclusão. Isso representa um público passível de evasão no decorrer da vida escolar, devido às dificuldades que poderão apresentar em atividades da vida diária e escolar.

Dessa forma, caracterizar o desempenho motor das crianças pré-escolares não é luxo, mas necessidade. Pois, ao identificarmos esse desempenho podemos sinalizar e agir por meio de intervenções, atividades físicas na própria escola ou em casa visando à melhoria daqueles que estão classificados com baixo desempenho. Contribuindo para que os que estão medianos possam melhorar e não baixar a classificação e manter os que obtiveram bom ou ótimo resultado.

E ainda, identificar as crianças com risco de desenvolverem provável Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação, possibilitando que medidas inclusivas possam ser trabalhadas com esse público, uma vez que esses ficam praticamente “invisíveis” no processo de inclusão. E assim, corroborar para que todas as crianças desenvolvam os aspectos físico/motor, cognitivo e social.

Atividades executadas após a pesquisa

Os resultados aqui descritos foram apresentados, em abril de 2019 à Subsecretaria de Gestão Educacional, à Diretora do Departamento de Gestão Educacional, ao Chefe da Divisão de Educação Infantil e aos assessores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação. E naquele momento recomendamos que houvesse um acompanhamento de profissionais habilitados, especialmente da área de Educação Física para lidar com o público que estava sob o risco de desenvolver o TDC, assim também como acompanhar as demais crianças da pré-escola,

Foi realizada também uma apresentação ao corpo docente e diretivo de cada CMEI, onde aplicamos a Bateria de Avaliação de Movimento -MABC e fizemos a coleta dos dados. Cada CMEI foi informado do seu resultado específico e foi sugerido que ampliassem as atividades de movimento, para contribuir com o desenvolvimento motor das crianças.

Durante o ano de 2019 realizamos oficinas sobre desenvolvimento motor e cognição com as professoras de todos os CMEI da Divisão Distrital da Zona Leste 2. Nessas oficinas também apresentamos os resultados, com o intuito de divulgarmos o retrato do desempenho motor relacionando-o à aprendizagem e à inclusão de crianças da Educação Infantil.

Atualmente, observa-se a ausência de um aumento significativo na

prática de atividades motoras nas unidades de Educação Infantil vinculadas à Secretaria Municipal de Educação. Além disso, não há a inserção de um profissional habilitado que possa contribuir de forma eficaz para o desenvolvimento motor das crianças. Essa lacuna pode levar a dificuldades cognitivas e motoras ao longo do crescimento, expondo as crianças ao risco de exclusão social ou mesmo de autoexclusão.

Referências

- BARNETT, L. M. et al. **Does Childhood Motor Skill Proficiency Predict Adolescent Fitness?** *Medicine and Science in Sports and Exercise*. v.40, p. 2137-2144. 2008a.
- BARNETT, L. M. et al. **Perceived Sports Competence Mediates the Relationship between Childhood Motor Skill Proficiency and Adolescent Physical Activity and Fitness: A Longitudinal Assessment.** *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity*, v. 5, p. 40-52, ago, 2008b.
- BARNETT, L. M. et al. **Childhood Motor Skill Proficiency as a Predictor of Adolescent Physical Activity.** *Journal of Adolescent Health*, v. 44, p. 252-259. 2009.
- BASTOS2014. A. B. **Wallon e Vygotsky.** Psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola.
- BASTOS, A. A. **Discalculia: Transtorno Específico da Habilidade em matemática.** In: ROTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S.; (org.). **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 196-205.
- BERK, L. E. **Infants, Children and Adolescents**. 5th ed. Boston, MA: Pearson, 2005.
- BERK, L. E. **Child Development**. 9th ed. Boston, MA: Pearson, 2013.
- BIDZAN-BLUMA, I.; LIPOWSKA, M. **Physical activity and cognitive functioning of children: A systematic review.** *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 15, n. 4, abril, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04 de 2 de outubro de 2009.** Brasília: CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB 5/2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, dezembro, 2009.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília: (MEC/SEESP), 2008.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CASEY, B. J. et al. **Imaging the developing brain: What have we learned about cognitive development?** *Trends in Cognitive Sciences*, v. 9, n. 3. p. 104-110, març, 2005.
- CASTRO, M. B. **A influência do contexto nas habilidades motoras fundamentais de**

pré-escolares e escolares (dissertação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

CAVICCHIA, D. C. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2010.

CHAKUR, C. R. S. L. **Contribuições da Pesquisa Psicogenética para a Educação Escolar**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol. 21 n. 3, pp. 289-296, set-dez 2005.

CLARK, J. E. **On the Problem of Motor Skill Development**. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, v. 78, p. 39-44, may-jun. 2007.

COLE, M; COLE S. R. **O desenvolvimento da criança e do Adolescente**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: Pra Que Te Quero?** Edição Kindle. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DE MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. Rio de Janeiro: Manole, 1984.

DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano/ tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DIAMOND, A. **Close Interrelation of Motor Development and Cognitive Development and of the Cerebellum and Prefrontal Cortex**. Child Development, v. 71, n. 1, p. 44-56, jan-fev, 2000.

FERREIRA, L. F.; FREUDENHEIM, A. M. **Noções desenvolvimentais e o transtorno do desenvolvimento da coordenação**. Curitiba: CRV, 2017.

GAGEN, L.; GETCHELL, N. **Using 'constraints' to design developmentally appropriate movement activities for early childhood education**. Early Childhood Education Journal, v. 34, p. 227-232, 2006.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7ed. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

GALVÃO, I. **Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODWAY, J.D.; BRANTA, C. F. **Influence of a motor skill intervention on fundamental motor skill development of disadvantaged preschool children**. Research Quarterly for Exercise and Sport, v. 74, p. 36-46, 2003.

HARDY, L. L. et al. **Prevalence and correlates of low fundamental movement skill competency**. Children Pediatrics, v. 130, p. 390-398, 2012.

HARDY, L. L. et al. **Fundamental movement skills among Australian preschool children**. Journal of Science and Medicine in Sport, v. 13, n. 5, p. 503-508, 2010.

HAYWOOD, K M.; GETCHELL, N. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

HENDERSON, S. E.; SUGDEN, D. A; BARNETT, A. **Moviment Assessment Battery for Children-2** (2nd ed). London: The Psychological Corporation, 2007.

ISAYAMA, F. H.; GALLARDO, S. J. P. **Desenvolvimento Motor: análise dos estudos brasileiros sobre habilidades motoras fundamentais**. Revista da educação física/UEM, v. 9, n. 1, p. 75-82, 1998. JAAKKOLA, T. et al. **The associations among fundamental movement skills**. This investigation explores FMS proficiency levels in Australian, self-reported physical activity and aca-

demic performance during junior high school in Finland. *Journal of Sports Sciences*. v. 33, n.16, p. 1719–1729, 2015.

LOPES, L. et al. **Associations between gross Motor Coordination and Academic Achievement in elementary school children**. *Human Movement Science*, v.32, n. 1, p. 9–20, 2013.

LUBANS, D. R. **Fundamental movement skills in children and adolescents: review of associated health benefits**. *Sports Med*, v. 40, p. 1019–1035, 2010.

MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MENEZES, P. G. **Habilidades motoras fundamentais: promovendo saúde física ao longo da vida**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, ano 19, n. 193, 2014. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 10 de set. 2018.

MUNARI, A. Piaget. **Tradução e organização**: Daniele Saheb. Fundação Joaquim Nabuco. Coleção Educadores. Recife: Editora Massangana, 2010.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, E. D. **Desenvolvimento humano**. 12ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

PAYNE, V. G.; ISAACS, L. D. **Desenvolvimento motor humano**. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

PIEK, J. P. **The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability**. *Human Movement Science*, v. 27, p. 668–681, feb. 2008.

RIGOLI, D. et al. **Motor coordination, working memory, and academic achievement in a normative adolescent sample: testing a mediation model**. *Archives of Clinical Neuropsychology*, vol. 27, p. 766–780, 2012.

RODRIGUES, T. F. M. **Desordem Coordenativa no desencolcimento (DCD) Incidência no Concelho de Rio Maior e Influência na Dinâmica do Equilíbrio Estático Unipedal**. 2014. 90f. Dissertação (Mestrado em atividade física em populações especiais) - Escola Superior de Desporto de Rio Maior, Santarém, 2014.

SMITH, L. B.; THELEN, E. **Development as a dynamic system**. *Trends in Cognitive Sciences*, mv. 7, n.8, p. 343–348, 2003.

SUGDEN, D; WADE, M. **Typical and atypical motor development**. Mac Keith Press. London, United Kingdom, 2013.

VAYER, P; RONCIN, C. **Integração da criança deficiente na classe**. São Paulo: Manole, 1989.

ZASK, A et al. **Three year follow-up of an early childhood intervention: is movement skill sustained? The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, vol. 9, p.1–9, 2012b.



O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS/ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM MANAUS-AM

Claudenilson Pereira Batista¹⁸

Resumo

Esta pesquisa, que versa sobre Política Pública de Inclusão, elegeu como campo de investigação, a rede pública educacional do município de Manaus, Estado do Amazonas. Este trabalho se constitui em um estudo de caso, com abordagem qualitativa. Os procedimentos são de caráter bibliográfico, documental e de campo. Para a coleta de dados, utilizamos instrumentos como: entrevista semiestruturada e observação direta não participante. Para LAPIDAÇÃO dos dados, utilizamos a análise de conteúdo. O objetivo cardeal de nossa pesquisa, foi analisar a ação pedagógica dirigida à pessoa com deficiência visual, considerando o contexto brasileiro contemporâneo, e o desafio de proposições políticas que indicam a inclusão escolar como diretriz. Conclusivamente, podemos inferir que a rede municipal de ensino de Manaus, apesar dos avanços alcançados, ainda apresenta fragilidades no processo de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiência visual, no que diz respeito a instrumentalização de docentes e dos espaços físicos.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Deficiente Visual. Atendimento Educacional Especializado.

Abstract

This research, focusing on Public Inclusion Policies, selected the public education network of the municipality of Manaus, State of Amazonas, as its field of investigation. This work constitutes a case study with a qualitative approach. The procedures involved bibliographic, documentary, and field research. Data collection instruments included semi-structured interviews and non-participant direct observation. For data refinement, content analysis was used. The primary objective of our research was to analyze pedagogical actions directed at visually impaired individuals, considering the contemporary Brazilian context

¹⁸Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professor da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus-AM). E-mail: claudenilson.batista@semed.manaus.am.gov.br

Video
Circuito Teses e Ideias



and the challenge of policy proposals that establish school inclusion as a guideline. Conclusively, it can be inferred that the municipal school system of Manaus, despite the progress made, still presents weaknesses in the Specialized Educational Service (AEE) process for visually impaired students, particularly regarding the equipping of teachers and physical spaces.

Keywords: Public Policies. Visually Impaired. Specialized Educational Service.

Introdução

O atendimento educacional de estudantes com deficiência no estado do Amazonas iniciou-se na década de 1970. Entretanto, foi em 1986 que os estudantes com deficiência visual começaram a receber suporte em suas necessidades pedagógicas. Em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) pelo governo federal, o processo de inclusão educacional desses sujeitos foi ampliado. A partir de então, todos os estudantes com deficiência passaram a ser contemplados pelo sistema educacional brasileiro, sob o compromisso de adaptação às necessidades educativas dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Esta prospecção acadêmica, configurada como um estudo de caso, investigou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido a crianças/estudantes no CMEI Hélio Balbino, pertencente à rede municipal de ensino de Manaus e localizado na zona norte da cidade.

Para atingir os objetivos da pesquisa, foi realizada uma investigação bibliográfica sobre a política nacional de inclusão educacional de pessoas com deficiência, complementada por um estudo de caso. Durante a investigação, identificaram-se fenômenos positivos e negativos, que permitiram inferir avanços nas atividades educacionais inclusivas na escola, em especial na Sala de Recurso Multifuncional (SRM).

Convidamos o leitor a percorrer uma breve jornada pelas nuances do Atendimento Educacional Especializado destinado a crianças/estudantes com deficiência visual no CMEI Hélio Balbino, em Manaus.

Metodologia

Nossa pesquisa não foi realizada como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como alguém que vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber como é ser como ele (BOGDAN; BIKLEN). A entrevista semiestruturada foi nossa opção definida por ser um instrumento que possibilita o levantamento de

dados de forma profunda e abrangente, numa estreita relação entre pesquisador e o sujeito pesquisado. No trabalho de campo, é um poderoso recurso para obtenção de informações contidas nas narrativas autorais dos atores envolvidos na investigação.

Após apresentarmos o projeto de pesquisa, os procedimentos de coleta de dados ocorreram por meio de oito visitas na escola, nos turnos matutino e vespertino, no período de um mês. Outro instrumento por nós utilizado foi a observação direta não participativa. Pudemos, assim, tomar contato direto com o problema de estudo, *in loco*. Segundo Marconi e Lakatos (2014, p. 90), na observação não participativa, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações, ficando restrito à mera condição de espectador. Entretanto, isso não significa que a observação não seja consciente, dirigida e ordenada para uma finalidade, pois o processo é sistematizado.

Nosso trabalho de investigação envolveu atores sociais, bem como suas concepções dentro do contexto educacional, que nos permitiu organizar nossos resultados em categorias que espelham o Atendimento Educacional Especializado para educandos com deficiência visual: avaliação funcional da visão, as práticas educativas desenvolvidas na sala de recurso e os recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Ao utilizarmos a teoria crítica como fundamento teórico e ao fazermos uma interpretação a partir do entrelaçamento da realidade com o conhecimento teórico pertinente, entendemos que a aproximação com o método dialético nos parece inevitável, sendo este o suporte mais adequado para nossa pesquisa. O referido método fundamenta-se na dialética proposta por Hegel, na qual as contradições se transcendem, dando origem a novas contradições que passam a requerer solução. É um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade. Considera que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, etc., sendo empregado em pesquisa qualitativa (GIL, 2002; LAKATOS; MARCONI, 2014). Segundo Kosik (2021, p. 20), a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a coisa em si e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem de suas simples e abstratas representações, tem de destruir a independente aparência do mundo dos contatos imediatos de cada dia.

Nosso estudo enveredou por uma abordagem qualitativa. Nesta abordagem, ao levarmos em consideração a subjetividade dos autores,

valorizamos as vozes, pois elas possuem elevado nível de importância na análise dos dados. Minayo (2024) nos diz que esse tipo de pesquisa se refere a questões particulares e corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, como no caso da pesquisa quantitativa.

Nosso trabalho é de natureza descritiva. Para Campos (2018, p. 49), a pesquisa descritiva é aquela que busca conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir e descreve o que ocorre na realidade. Admitimos que o simples fato de estarmos presentes, de alguma forma, já altera a realidade. Assim, o pesquisador deve, na medida do possível, manter uma presença discreta, para manter um certo distanciamento. Nossa opção pelo estudo de caso deu-se em função das perspectivas que a pesquisa aponta, ou seja, poderemos compreender criticamente nosso objeto a ser investigado no conjunto de suas dimensões.

Para o tratamento dos dados, nossa opção foi a análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2009), a análise de conteúdo, sendo um método, constitui-se em um conjunto de técnicas de análise das comunicações que se vale de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens. Essa técnica de análise de dados vem sendo largamente utilizada em vários ramos da ciência, como na educação, por exemplo, em pesquisas qualitativas. Tem como questão norteadora: como os educandos com deficiência visual estão sendo atendidos nas salas de recursos multifuncionais, a partir do dito das legislações do Atendimento Educacional Especializado? E como Objetivo geral o de analisar a ação pedagógica dirigida às pessoas com deficiência visual, considerando o contexto brasileiro contemporâneo e os desafios de proposições políticas que indicam a inclusão escolar como diretriz.

Os sujeitos definidos como inclusos para o nosso estudo foram a gestora da escola e a professora Ivanira, que atua no AEE. A professora Ivanira autorizou a divulgação de seu nome; entretanto, preservaremos a identidade do outro sujeito, a quem nos referiremos apenas como gestora. A professora Ivanira possui 44 anos de idade, dois anos de atuação na escola, é graduada em Letras (Língua Portuguesa e Literatura) e especializada em Psicopedagogia. A gestora, E. A. S., possui 39 anos de idade, do sexo feminino, atua na escola Hélio Balbino desde 2009, é graduada em Pedagogia pela ESBAM e pós-graduada em Gestão Escolar e Organização Educacional pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA).

Resultados

O Atendimento Educacional Especializado para Crianças/Estudantes no CMEI Hélio Balbino

"Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros, porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado, só pode ser encorajado" (Rubem Alves).

A investigação contribuiu para o conhecimento da realidade, pois consideramos sua compreensão como um todo para a mediação do processo. Agindo sobre a realidade discutida, procuramos o conhecimento concreto do objeto de estudo, buscando ultrapassar os limites do que a situação apresentou, conscientes de que cada ação reflete o contexto ao qual está relacionada no cotidiano. Esta investigação buscou conhecer a realidade pesquisada, ultrapassando os limites bibliográficos e constatando a realidade escolar. Para essa efetivação, a unidade escolar, cenário de nosso estudo, foi criada em 2 de abril de 2008. Está localizada na Rua das Samambaias, nº 864, Bairro Santa Etelvina, na Zona Norte da cidade de Manaus, Estado do Amazonas. A escola surgiu da necessidade da comunidade de ter uma escola no bairro, que se originou por meio do processo de crescimento desordenado da cidade. Funciona em prédio alugado da paróquia local. Atualmente, atende crianças nos turnos matutino

Estrutura da Escola	QTD
Salas de aula regulares	10 (dez)
Sala de recurso multifuncional	1 (uma)
Refeitório	1 (um)
Cozinha	1 (uma)
Sala de mídias	1 (uma)
Sala de pedagogia	1 (uma)
Sala de diretoria	1 (uma)
Sala de secretaria	1 (uma)
Sala para professores	1 (uma)
Recepção	1 (uma)
Laboratório de informática	1 (um)
Despensa	1 (uma)
Banheiros para alunos	2 (dois)
Banheiro para professores e funcionários	1 (um)

Fonte: Pesquisa de Campo

e vespertino, sendo seu público discente crianças matriculadas nos 1º e 2º períodos da educação infantil.

O estacionamento da paróquia é utilizado como área para recreação, uma vez que a escola não possui quadra de esportes. Em todas as visitas realizadas na escola, que oferece um ambiente agradável, observamos a preocupação com a limpeza do espaço. Em todas as oportunidades, fomos gentilmente atendidos. Optamos pelo pseudônimo da instituição como medida de preservação da identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Em se tratando de pesquisa em educação, é fundamental considerar os aspectos históricos, bem como o processo das relações desenvolvidas no ambiente intra e inter coletivo. Ressaltamos que não nos propomos fazer pesquisa pela pesquisa, tão somente, mas transitar na ambiência do local, em todas as dimensões relativas ao nosso interesse de estudo, destacando os pontos positivos a serem reforçados e contribuindo para reflexões sobre aspectos a serem reavaliados. Assim, buscamos potencializar o Atendimento Educacional Especializado de crianças/estudantes com deficiência visual na escola.

Em entrevista com a gestora da escola pesquisada, ela expressou seu pensamento acerca da inclusão: “(...) é trabalhar toda a diversidade da criança. Muitos educadores, ou qualquer pessoa, entendem que a inclusão, só porque a criança tem uma deficiência, vai incluir no ensino regular. Na verdade, a inclusão é trabalhar toda a diversidade do aluno, independentemente de qualquer coisa que ele tenha, tendo deficiência ou não” (Gestora). A fala da gestora já sugere uma crença na oportunidade democratizada. A democracia, por sua vez, deve prevalecer em todas as dimensões sociais.

Sobre democracia, lembramos Adorno (2024), quando nos ensina que o sistema democrático, dentre todos os sistemas políticos, é aquele que mais abre possibilidade de participação, mas que também demanda, concomitantemente, a consciência de seus partícipes. Ainda em Adorno (2019), podemos ler que “a estranheza do povo em relação à democracia se reflete na alienação da sociedade em relação a si mesma” (Idem, p. 36).

Na análise dos documentos da escola, identificamos que o AEE não está instituído no Projeto Político Pedagógico (PPP), estando, portanto, em desacordo com a Resolução 04/2009. O único trecho do documento que faz referência à diversidade consta nas diretrizes para a organização e o desenvolvimento curricular, que diz: “(...) o currículo deve enfatizar o respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura, etc.” (Manaus, 2010). Uma vez estabelecidos pela coletividade, os objetivos da escola, ao contrário de se constituírem em um mero cumprimento de formalidades, assumem o compromisso de cuidar para alcançá-los.

A sala de recursos multifuncionais é um espaço criado para oferecer

serviços e recursos que facilitem o acesso ao currículo da sala comum por parte dos sujeitos-alvo da educação especial ou de qualquer educando que precisar. Amora (2022, p. 615) leciona que recurso “(...) é o ato ou efeito de recorrer, ‘meio para superar uma dificuldade’”. De acordo com a Resolução 04, Artigo 2º, a sala de recursos multifuncionais tem como objetivo complementar ou suplementar a formação dos alunos com deficiência (sensorial, intelectual e física), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ Superdotação “(...) por meio de disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e no desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009).

Assim, todos os projetos de Salas de Recurso Multifuncionais (SRMs) devem cumprir o objetivo de promover a inclusão e o atendimento especializado aos alunos. Ao questionarmos a gestora sobre o processo de instalação da sala de recurso, ela explicou: “(...) no final de 2013, conversei com o dono do prédio, e ele aceitou. Em dois meses, a instalação foi realizada. Foi quando começamos a implantação (...)”. Ela acrescenta que, posteriormente, o projeto foi encaminhado à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e que “toda e qualquer situação que a gente queira implantar passa primeiro pela Secretaria e, depois, é encaminhada ao MEC”.

Tivemos acesso ao projeto da SRM do CMEI Helio Balbino, elaborado em 2014. Nos critérios de implementação e funcionamento, relativos ao local e ao espaço físico, o documento estabelece que “(...) a sala de recurso e a sala de recursos multifuncionais devem estar situadas em local previamente escolhido, que garanta condições de acessibilidade, com boa iluminação e climatização” (MANAUS, 2014). O projeto também deve incluir a descrição das

Tipo de Acessibilidade	Descrição
Acessibilidade arquitetônica	Banheiros/vias de acesso, sinalização tátil, sonora e visual.
Acessibilidade pedagógica	Livros e textos em formatos acessíveis, além de outros recursos didáticos disponibilizados.
Acessibilidade nas comunicações e informações	Tradutor/intérprete de LIBRAS, guia-intérprete e outros recursos e serviços.
Acessibilidade nos mobiliários	Classe escolar acessível, cadeira de rodas, entre outros.

Fonte: BRASIL, 2010, p.19.

condições de acessibilidade da escola, conforme as diretrizes estabelecidas pela legislação:

No entanto, a descrição das condições de acessibilidade não foi incluída no projeto da sala de recurso da escola. A pesquisa revelou que, embora o projeto tenha sido aprovado, os equipamentos e mobiliários previstos pela Resolução 04 não foram disponibilizados. A gestora, que enfrentou dificuldades para garantir esses recursos, compartilhou sua experiência: "(...) O ar-condicionado não foi instalado pela Secretaria. Então, eu corri atrás, fui para um lado, fui para o outro, e ninguém queria instalar. Aí eu resolvi instalar por conta própria". Quanto ao mobiliário, ela também teve que recorrer à SEMED: "(...) Fui atrás das mobílias, quase implorando, me ajoelhando. Só assim as mobílias chegaram e conseguimos organizar a sala".

Diante dessa situação, o imprevisto se tornou uma alternativa para suprir as necessidades da professora responsável pela sala de recurso. A gestora relatou: "Inclusive, o computador da sala dos professores já coloquei lá para instalar os softwares, permitindo que ela trabalhasse com os alunos".

Ao conhecermos a SEM da escola, observamos que o espaço mede aproximadamente 4x4 metros, ou 16 m², e fica localizado de frente para o refeitório. Possui piso, paredes e teto na cor branca, não apresentando, portanto, contraste entre as estruturas, o que dificulta a percepção das crianças/estudantes com baixa visão. A porta não possui identificação alternativa que indique a que se destina. O local possui ar-condicionado e uma lâmpada central. Segundo a professora da SR, a iluminação poderia ser melhorada para favorecer os deficientes com baixa visão, que necessitam de maior claridade.

A SEM possui apenas um ambiente e suas dimensões não permitem a realização de certas atividades, como orientação e mobilidade, que são necessárias para a aquisição de noções de espacialidade, além de atividades físico-motoras ou da vida diária e social (AVAS). O CMEI Helio Balbino não foi construído objetivamente para funcionar como um espaço escolar. Trata-se de um prédio anexo à igreja católica do bairro, alocado para a SEMED. A grande maioria das escolas do município funciona em prédios alugados, o que sugere que o CMEI Helio Balbino espelha as mesmas condições de acessibilidade da maioria (Fonte: matéria da rádio Tiradentes, 27 de agosto de 2015). O prédio possui corredores estreitos, com traçados que não facilitam o trânsito de pessoas com dificuldade de locomoção. A pesquisa também registrou que não há banheiros adaptados nem piso tátil.

A professora da SEM confirma: "(...) Como a sala é recente, ela tem a questão de o prédio ser alugado, tem a questão da acessibilidade. Não é uma acessibilidade (...) assim (...) de acordo com os padrões que deveria ser". Isso nos leva a observar que as transformações em nossas escolas caminham a

Proposta de Acessibilidade	Descrição
Sala com diferentes ambientes para diferentes atividades	O espaço deve ser dividido para permitir a realização de várias atividades.
Mesa para computador, que permita o uso simultâneo	Mesa que permita que tanto o professor quanto o aluno possam utilizar o computador ao mesmo tempo.
Local para atendimento individual ou em grupo	Espaço destinado ao atendimento de alunos, individualmente ou em grupos, conforme a necessidade pedagógica.
Separação dos ambientes	Os ambientes podem ser separados por cortinas ou biombos, garantindo privacidade e organização.
Contrastes de cores entre o piso, as paredes e o teto	A utilização de cores contrastantes facilita a orientação e a percepção no ambiente.
Piso tátil	Piso tátil para permitir que as pessoas com deficiência visual se locomovam com independência.

Fonte: BRASIL, 2009.

passos lentos. O Manual de Acessibilidade para os Espaços Escolares, de 2009, propõe:

De acordo com o referido documento, o acesso espacial é muito mais do que simplesmente chegar ou adentrar em um determinado lugar. Faz-se necessário que a pessoa possa localizar-se e chegar aos diversos ambientes com independência e autonomia, sem precisar do auxílio de terceiros para orientação (BRASIL, 2009).

Apresentamos a seguir a lista de equipamentos e materiais disponíveis

Tabela: Lista de materiais da sala de recurso

QUANT	MATERIAL	QUANT	MATERIAL
05	Mesas para crianças	05	Cadeiras para crianças
01	Espelho grande	01	Armário vazio
01	Colchonete	01	Minhocão
Poucos	Livros em Braille	Jogos de raciocínio lógico (quebra-cabeça, dominó, blocos lógicos, sequência numérica e de operação móveis de madeira, tangram, jogo para coordenação motora, em madeira, figuras geométricas em tamanho grande de material emborrachado)	

Fonte: BRASIL, 2009.

Tabela: Materiais e equipamentos da sala de recurso/tipo I

QUANT	MATERIAL	QUANT	MATERIAL
02	Microcomputadores	01	Material dourado
01	Laptop	01	Esquema corporal
01	Estabilizador	01	Bandinha rítmica
01	Scanner	01	Memórias de numerais
01	Impressora a laser	01	Tapeta alfabeto encaixado
01	Teclado com Colmeia	01	Software de comunicação alternativa
01	Acionador de pressão	01	Sacolão criativo monta tudo
01	Mouse com entrada p/ acionador	01	Quebra-cabeça sequências lógicas
01	Lupa eletrônica	01	Dominó de associação de ideias

Tabela: Mobiliários da sala de recurso/tipo I

QUANT	MATERIAL	QUANT	MATERIAL
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	02	Cadeiras
01	Memória tátil	01	Suporte para leitura

Fonte: Pesquisa de Campo

Tabela: Equipamentos e material didático-pedagógico para sala de recurso/tipo II

QUANT	MATERIAL	QUANT	MATERIAL
01	Impressora Braille de 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, 2010, p.11.

na SRM até o dia de nossa última visita à escola. Aqui estão as tabelas em formato para copiar diretamente:

A Resolução 04, de 2009, preceitua no Artigo 10, inciso I, para as “salas de recursos multifuncionais” a necessidade de atender a critérios como espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos (BRASIL, 2009). Essa resolução orienta que as escolas incluam o Atendimento Educacional Especializado em seus documentos internos e favoreçam oportunidades igualitárias de aprendizagem para todos os educandos. A estruturação das SEM é de responsabilidade do governo federal, e o espaço físico da escola deve estar adequado para receber os materiais e equipamentos necessários.

A professora Ivanira explicou que a maioria dos materiais foi coletada pela gestora dentro da própria escola, e a instalação do ar-condicionado foi feita com recursos próprios. Para envolver as crianças/estudantes em jogos educativos, utiliza-se as mesas do MDD (Mundo das Descobertas) no laboratório de multimídia. No entanto, ela ressalta que a mesa não é adequada para as crianças com baixa visão, pois o computador fica distante da posição da cadeira. O netbook do projeto Prouc também não é adequado, mas é utilizado de forma improvisada. A sala de recursos não possui reglete, e a professora brinca dizendo que está aguardando sua “grana, sua carga dobrada” para comprar o material.

Ao ser questionada sobre a qualidade do atendimento educacional, a gestora afirmou: “(...) acredito que seja bom, né! Não vou dizer que está ótimo, porque ainda falta... Cada ano que passa a gente vai tentando melhorar mais esse atendimento”. Ela reconhece que a sala precisa de melhorias: “(...) a sala foi tipo adequada, para a gente funcionar a sala de recurso. Mas assim, a sala deveria ser mais ampla, as mobílias mais adequadas às nossas crianças. Que o próprio MEC desse apoio para a gente, ou a Secretaria, com materiais mais concretos, para a professora trabalhar”.

A professora da SR compartilha opiniões semelhantes: “(...) a sala de aula é muito pequena, os materiais para trabalhar com deficiência visual ainda estão muito escassos. Não tem reglete, não tem soroban, jogos de memória para estimular a percepção tátil... nós temos pouquíssimo material”. Ela procurou a SEMED em busca de materiais, mas a resposta foi de que a escola deveria organizar o ambiente com o que possuía. Como a sala de recurso já está cadastrada no MEC, ela espera que os equipamentos sejam disponibilizados.

No Artigo 11 da Resolução 011 do município, afirma-se que o sistema municipal de ensino deve assegurar aos educandos público-alvo da educação especial, a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas e

de comunicação, garantindo recursos humanos capacitados e materiais adequados ao atendimento (BRASIL, 2009). A sala de recursos do CMEI Helio Balbino é a única da região, atendendo várias comunidades, o que a torna de grande importância para a população local.

A implantação do Atendimento Educacional Especializado no CMEI Helio Balbino surgiu como uma resposta às demandas da comunidade. A gestora explica que essa resposta surgiu da necessidade de alunos como a Eive, que se deslocava até o Novo Israel para frequentar a sala de recurso. A gestora destaca o esforço dos pais e a dificuldade de transporte. Quando a professora Reni (Gerente do Centro Municipal de Educação Especial) veio conversar com ela, a gestora visualizou a possibilidade de implantar a sala de recurso no local.

É notório o carinho e a ternura com que a gestora se refere às crianças com deficiência. A Resolução 04, de 2009, em seu Artigo 13º, preconiza as atribuições do profissional da sala de recursos: I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos discentes 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 Inter setoriais 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 disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Observamos que a lei definiu claramente as funções do profissional especialista, com atividades bem diferenciadas da sala comum. Entretanto, essas funções só adquirem sentido se houver articulação entre os dois ambientes. Em relação ao conteúdo do inciso VIII, a gestora nos disse: "(...) olha, a gente está procurando, primeiro que a gente tá fazendo, no caso já nas formações, né! Já foram 3 (três) professores para a formação de LIBRAS e acessibilidade, a gente pede formação do próprio CMEE". Ela faz referência à formação dos professores regentes para atenderem educandos com

deficiência, a fim de estarem aptos a fazerem a articulação curricular da sala comum com a utilizada na sala de recurso. Os docentes, regentes e especialistas, devem estar seguros quanto às adaptações curriculares para que os atendimentos comuns e especializados não ocorram de forma desarticulada. “Adaptações curriculares são ‘ajustes’ realizados no currículo, para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado; ou seja, para que seja um currículo verdadeiramente inclusivo” (OLIVEIRA e MACHADO, 2003, p. 89).

A prática da docência, tanto na sala comum quanto na sala de recurso, é complementar, e não faz sentido trabalhos isolados. A partir do momento que o Estado garante a participação de educandos com necessidades educativas especiais, a reconfiguração dos espaços escolares é fundamental, pois estamos falando de oportunidades de aprendizagem de qualidade para todos. “(...) é necessário a ação de educadores no sentido de garantir equidade no tratamento de oferta de oportunidades diferenciadas para que todos possam alcançar e manter padrões de aprendizagem com qualidade social” (FERREIRA, 2006, p. 144-145).

A Resolução 04, em seu Artigo 12º, ainda definiu a formação necessária para que o professor possa atuar no serviço especializado: para atuação no AEE, o docente deve ter formação que o qualifique para o exercício da docência e formação específica para a educação especial (BRASIL, 2009).

A professora Ivanira é graduada em Letras (Língua Portuguesa e Literatura) e especialista em Psicopedagogia. Perguntada sobre sua formação para atender educandos com deficiência visual, ela nos disse: “Eh! A formação que eu fiz, eu fiz assim, algumas formações curtas, né, pela SEMED, no CMEE, que foram de braille né e, soroban. Eu participei de duas formações, que foram assim, de duas semanas. O curso de desvox foi o que mais me agradou, por considerar muito importante no contexto atual, na era das tecnologias assistivas. Eu gostaria que anualmente tivesse uma continuidade no aperfeiçoamento, a exemplo do que acontece com as formações em deficiência auditiva”. Muitas vezes, formações continuadas de professores não abordam discussões no trato com o outro. A professora da SRM ainda nos revelou que a formação de curtíssima duração enfatizava principalmente a prática, com um caráter extremamente técnico. Neste sentido, Adorno (2019) sustenta que tal tipo de formação se constitui em um problema, haja vista que os homens tendem a considerar a técnica como um fim em si mesmo, não valorizando o fato de que, para se trabalhar com pessoas, é fundamental o reconhecimento das humanidades intrínsecas nas relações entre os indivíduos.

O autor ainda acrescenta, dizendo que muitas vezes, "(...) essa questão sabota o conhecimento" (IDEM, p. 113).

Considerações Finais

A liberdade foi inventada porque os humanos não são idênticos. Se fôssemos todos gêmeos, esta noção de igualdade, que surge da moral e da política, não teria nenhum sentido. O que lhe dá seu valor e importância é que os indivíduos são diferentes. É a diferença que faz o sal da vida e a riqueza da humanidade (JACOB, 2001, p. 92).

A análise resultante de nossa investigação nos remete a afirmar que a luta do movimento sociopolítico das pessoas com deficiência visual, delimitadamente no município de Manaus, pode ser resumida em dois movimentos. O primeiro foi a luta para garantir, por meio de instrumentos legais, direitos fundamentais, com o objetivo de eliminar as discrepâncias nos campos dos direitos civil e político, e equalizar as oportunidades. O segundo é a luta diária para que se cumpra, no concreto, aquilo que foi desenhado no papel.

Em relação ao acesso de educandos com deficiência à educação, a legislação se apresenta de forma dual, leniente e contraditória. Ora se incentiva o acesso à escola comum, ora permite o atendimento em outros espaços extraescolares e/ou classes especiais. Ao mesmo tempo que preceitua a matrícula de todos os educandos na escola regular, para promover a inclusão, considera-se a possibilidade de não fazê-lo. Tais questões podem constituir obstáculos para a implementação da Política Educacional de Inclusão.

No que tange ao atendimento integral em salas comuns de todos os educandos com deficiência, independentemente do grau de severidade, nosso pensamento pode ser expresso da seguinte forma: 1) pela forma como nosso sistema escolar está organizado, entendemos que os serviços complementares e suplementares em Salas de Recursos Multifuncionais parecem mais viáveis. Um trabalho de apoio, individualizado, em um espaço que facilite o uso de recursos diversos, tende a facilitar a aprendizagem; 2) concordamos que o serviço de apoio citado ocorra na escola e não em entidades filantrópicas e particulares, pois, sendo na escola, facilita a comunicação entre o professor especialista e o professor regente, cuja articulação pode ser mais facilmente monitorada e apoiada pela coordenadoria pedagógica da escola.

Por meio da Resolução 011, a rede municipal de ensino de Manaus está parcialmente em consonância com a PNEEPEI (2008), haja vista que ainda existem várias Classes Especiais, as quais consideramos antiinclusivas. No

entanto, as proposições estabelecidas ainda não se efetivaram na integralidade; algumas medidas foram tomadas, no sentido de apoiar as mudanças que se objetivam. Uma dessas ações é o sistema de assessoramento aos professores que possuem crianças/estudantes público-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, organizado pela Gerência de Educação Especial da SEMED.

Em relação à segunda questão norteadora formulada da seguinte forma: "Quais são os processos de avaliação e encaminhamento da SEMED das crianças/estudantes com deficiência visual para o AEE na rede municipal de Manaus?", o trabalho de avaliação ocorre de forma satisfatória no que se refere aos métodos utilizados. Pontuamos apenas o fato de não se dispor de um espaço adequado para o referido trabalho, de acordo com o recomendado pelos profissionais da área. Quanto à articulação do AEE com outras políticas públicas, ocorre de maneira não eficiente: algumas crianças/estudantes não possuem laudo oftalmológico; os laudos normalmente são evasivos; a professora da SEMED não consegue interpretar os referidos documentos, ora por causa da grafia ilegível do médico, ora por não compreender os termos técnicos alusivos às características da deficiência do educando.

No que diz respeito à articulação da escola com a família, identificamos que a participação dos pais nem sempre contribui para a educação das crianças. A gestora e a professora Ivanira fizeram relatos de verdadeiros descasos de pais com a saúde ocular dos filhos, o que dificulta a organização de estratégias de atendimento.

Apesar dos avanços alcançados em nossa educação, os dados de nossa pesquisa revelaram que, apesar das diretrizes para a implantação do serviço de apoio especializado terem sido construídas há mais de uma década, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ainda enfrenta muitas dificuldades em sua operacionalização. O acervo de leis que regem a nossa educação, pelo viés da inclusão, não está oculto. Existe uma razoável publicidade. Porém, para se percorrer o caminho entre a fala do Estado e o que o Estado faz, há um longo percurso, o que provoca grandes lacunas em nossa educação.

Quanto à interação da Sala de Recurso Multifuncional com a sala comum, não ocorre de modo satisfatório, ainda comprometida pela falta de materiais e equipamentos específicos para o atendimento dos educandos com deficiência visual. Analisando os documentos da escola pesquisada, identificamos que o PPP (Projeto Político-Pedagógico) já nasceu defasado, não explicitando como desenvolverá o Atendimento Educacional Especializado e toda a política educacional interna de assistência aos educandos público-alvo

da Educação Especial. Assim, por meio do referido documento, não compreendemos como reverbera a concepção de ideário de uma educação plenamente inclusiva. No entanto, é digno de registro a boa vontade e o esforço dos sujeitos envolvidos na pesquisa em proporcionar o melhor que pode ser oferecido em termos de Educação Especial, visando a inclusão.

O panorama atual na rede de ensino de Manaus, apesar das fragilidades estruturais, revela avanços inegáveis. Atualmente, a rede municipal de ensino de Manaus possui 560 escolas. Deste quantitativo, 345 escolas possuem Salas de Recursos Multifuncionais, ou seja, mais da metade das instituições encontram-se em condições de receber as crianças/estudantes com deficiência visual para o Atendimento Educacional Especializado.

Acreditamos que nossos objetivos específicos foram alcançados. No entanto, reconhecemos a amplitude da temática de nosso estudo, que transcende para além do que vimos, ouvimos, lemos e analisamos, o que possibilita outras reflexões, novos olhares e novos pensares, em seus desdobramentos para novas pesquisas. Eis aqui nossa humilde contribuição para a discussão acerca da Educação Especial no contexto inclusivo de nosso município. Esperamos que as informações contidas neste trabalho possam, de alguma forma, acrescentar ao processo de atendimento educacional de crianças/estudantes com deficiência visual em nossa rede pública. Não temos dúvidas de que, somente com a participação de todos os interessados na formação de nosso povo, poderemos ver reluzir a democracia de nosso país, em toda a sua inteireza, ratificando-se assim um país de, e para todos. Afinal de contas, “é a diferença que faz o sal da vida e a riqueza da humanidade” (JACOB, 2001, p. 92).

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Palavras e sinais: modelos críticos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

_____. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2024.

AMORA, S. **Minidicionário da língua portuguesa**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. **Decreto 5296, de 02 de dezembro de 2004**. Altera o Decreto 3298/99, normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília, DF. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br>.

_____. Elizabet Dias. **Inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão**. In: SEESP. Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual. Brasília: 2007.

_____. Ministério de Educação e Cultura (MEC). **Manual de Acessibilidade para as Escolas: o direito à escola acessível**. Brasília, 2009.

_____. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos**

Multifuncionais. MEC-Secretaria de Educação Especial – SEESP. Brasília, 2010.

CAMPOS, L. G. L. N. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia**. Campinas: Alínea, 2018.

FERREIRA, M. C. C. **Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais**. In: JESUS, D. M.; BATISTA, C. R.; VICTOE, S. L. (Orgs.). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. 1. ed. Vitória: EDUFES, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOSIK, K. L. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

LOPES, M. A. M.; LIMA, O. G.; LYRA, S. M. S. **Psicologia da Educação**. Manaus/AM: UEA, 2006.

MANAUS, Conselho Municipal de Educação. **Resolução N° 011**, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

_____. **Técnicas de Pesquisas: Planejamento e Execução de Pesquisas, Amostragens e Técnicas de Pesquisa, Elaboração, Análise e Interpretação de Dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MASINI, Elcie Salsano. **Pessoa com deficiência visual – um livro para educadores**. 1. ed. São Paulo: Vetor Psicopedagógica Ltda, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: 2024.

RÁDIO TIRADENTES. **Matéria do dia 27 de agosto**. Programa Manhã de Notícias, Manaus, 2015.

SÁ, Elizabete Dias. **A bengala e a mulher invisível**. In: MASINI, Elcie F. Salsano (Org.). **Do sentido...pelos sentidos...para o sentido: sentidos das pessoas com deficiência sensorial**. Niterói/São Paulo: Intertexto/Vetor, 2002.

MATOS, M. A. de; SANTOS, L. M. dos. **Política pública e a prática no atendimento educacional especializado na educação municipal de Manaus**. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. IX ANPED SUL, 2009.



DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Uma revisão sistemática de literatura das produções científicas do Brasil

Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz¹⁹

Fabiane Romano de Souza Bridi²⁰

Resumo

A Deficiência intelectual (DI) apresenta-se como um fenômeno complexo no contexto escolar, o que exige uma análise contextual de aspectos como condições econômicas, sociais e culturais, não limitando-se às características intrínsecas do sujeito. A Deficiência Intelectual (DI) destaca-se como um fenômeno complexo no contexto escolar, exigindo uma análise abrangente de aspectos como condições econômicas, sociais e culturais, sem se limitar às características intrínsecas do indivíduo. Este artigo foi desenvolvido com o objetivo de realizar uma revisão sistemática da literatura sobre os processos de avaliação e diagnóstico dos alunos com Deficiência Intelectual (DI), visando conhecer e analisar a produção científica relevante na área, assim como o que tem sido produzido sobre esses processos no âmbito nacional. As consultas foram realizadas nos bancos de dados Scielo, Educ@, Portal de Periódicos da Capes e Redalyc. Os descritores utilizados foram "deficiência intelectual" e "educação especial". Como critérios de inclusão, foram considerados: conter palavras-chave, resumo mencionando os descritores "deficiência intelectual" e "educação especial", publicações entre 2014 e 2018, apenas artigos de âmbito nacional, no idioma português, e com pesquisa relacionada à educação ou educação especial. A seleção resultou em um total de 12 artigos. Os resultados revelaram que as definições de deficiência intelectual são baseadas em manuais diagnósticos, indicando que o processo de encaminhamento desses alunos começa geralmente na escola, devido ao insucesso na aprendizagem e problemas de saúde relacionados. No que se refere à avaliação desses alunos, o diagnóstico clínico é destacado como parte essencial do encaminha-

¹⁹ Professora e assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed/Manaus). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI/UFSM); Grupo de Estudos e Práticas em Educação e Psicopedagogia (GEPEP/UFSM) e Rede Bio: Investigação-formação bioecológica.

Professora Associada do Departamento de Educação Especial, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI/UFSM) e atua nas áreas da educação, educação especial e psicopedagogia, com ênfase nos processos inclusivos.

Vídeo
Circuito Teses e Ideias



mento para o Atendimento Educacional Especializado. Esses fatores apontam para a necessidade de repensar as práticas pedagógicas avaliativas aplicadas aos alunos com deficiência intelectual, os aspectos que levam ao diagnóstico clínico, bem como os processos avaliativos que fundamentam a proposição das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Avaliação. Revisão sistemática de literatura.

Abstract

Intellectual Disability (ID) stands out as a complex phenomenon in the school context, requiring a comprehensive analysis of aspects such as economic, social, and cultural conditions, without being limited to the intrinsic characteristics of the individual. This article was developed with the objective of conducting a systematic literature review on the evaluation and diagnostic processes of students with Intellectual Disability (ID), aiming to understand and analyze the relevant scientific production in the area, as well as what has been produced regarding these processes at the national level. The searches were performed in the Scielo, Educ@, Capes Periodicals Portal, and Redalyc databases. The descriptors used were "intellectual disability" and "special education." Inclusion criteria considered were: containing keywords, abstract mentioning the descriptors "intellectual disability" and "special education," publications between 2014 and 2018, only national articles, in Portuguese, and research related to education or special education. The selection resulted in a total of 12 articles. The results revealed that definitions of intellectual disability are based on diagnostic manuals, indicating that the referral process for these students usually begins at school due to academic failure and related health problems. Regarding the evaluation of these students, clinical diagnosis is highlighted as an essential part of the referral to the Specialized Educational Service. These factors point to the need to rethink the evaluative pedagogical practices applied to students with intellectual disabilities, the aspects leading to clinical diagnosis, as well as the evaluative processes that ground the proposition of pedagogical practices.

Keywords: Intellectual Disability. Evaluation. Systematic Literature Review.

Introdução

A análise de dados, tanto em âmbito nacional quanto internacional, indica a prevalência de pessoas com deficiência intelectual (DI), constituindo-se esta como a categoria que reúne o maior número de alunos entre os diferentes grupos que compõem o público-alvo da Educação Especial. Essa prevalência corresponde a 50% dos casos identificados do total de alunos público-alvo da Educação Especial.

Segundo Meletti e Bueno (2014), historicamente, os alunos com deficiência intelectual têm se constituído como o maior grupo da Educação Especial. Nesse sentido, os autores verificaram a incidência das matrículas de alunos com deficiência intelectual em relação ao total de matrículas da Educação Básica e da Educação Especial. Constataram que estas representam, em média, 52% do total de alunos com necessidades educacionais especiais. Para os autores, as matrículas de alunos com deficiência intelectual estão atreladas a dois movimentos: o primeiro é a prevalência de matrículas para este público e, contraditoriamente, o acesso limitado a processos de escolarização.

No que diz respeito ao processo de avaliação e identificação que tangencia a deficiência intelectual, este se baseia em manuais diagnósticos como o da American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), a qual explicita que a deficiência intelectual se configura por limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que envolve habilidades conceituais, sociais e práticas, e origina-se antes dos 18 anos de idade (AAIDD, 2010). Assim, articuladas as informações sobre o diagnóstico e sobre a funcionalidade, possibilita-se um referencial significativo sobre a saúde dos sujeitos. Em consonância com a proposição da AAIDD, no DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), a deficiência intelectual é apresentada por déficits em capacidades mentais gerais, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento e aprendizagem acadêmica, os quais também refletem no comportamento adaptativo, resultando na dificuldade de o sujeito desenvolver atividades do cotidiano que envolvem a família, escola e atuação profissional (APA, 2014).

A AAIDD (2010) considera a inserção de múltiplos aspectos como determinantes para a deficiência intelectual. Contudo, Anache (2018) chama a atenção para o fato de que essas recomendações sugerem um conjunto de instrumentos/testes para esta finalidade, os quais nem sempre podem ser aplicados para este público, em decorrência de suas diversas características (p. 63). Esses testes tendem a produzir uma leitura sobre os sujeitos centrada em aspectos intrínsecos e focada nos elementos/ações que os indivíduos não conseguem realizar. As constatações pautam-se em resultados de desempenho, nos desvios e no que se tem como padrão nesses instrumentos.

Em relação às dimensões que tangenciam o diagnóstico, Vasques e Mochen (2012) abordam a ausência de reflexões sobre os aspectos determinantes históricos e as concepções de sujeitos, que estão presentes na construção dos diagnósticos de deficiência intelectual. Isso implica repensar conceitos, práticas, instrumentos e processos avaliativos, bem como a ressignificação do lugar e da função do pedagógico.

Veltrone e Mendes (2012), Bridi e Baptista (2014) e Anache (2018) levan-

tam questionamentos quanto à definição de deficiência intelectual, seus instrumentos avaliativos e os diagnósticos que são produzidos e utilizados para categorizar esses sujeitos numa categoria nosológica, gerando prognósticos pouco promissores. A busca em localizar no sujeito variáveis que os categorizam e os concebem fora dos padrões de normalidade leva-nos a refletir sobre a individualidade de cada um, seu ritmo de aprendizagem e o respeito às suas especificidades.

Além da crítica à centralidade do sujeito na produção diagnóstica, destaca-se a necessidade de mudanças nas diferentes dimensões – conceituais, estruturais, políticas e sociais –, bem como de melhor articulação do poder público com as demandas sociais frente à situação de indivíduos com deficiência intelectual.

A adoção de nomenclaturas propostas deve vir acompanhada de mudanças conceituais, estruturais, políticas e sociais. No caso brasileiro, um caminho para evitar os descompassos entre tendências internacionais, legislação e práticas dos profissionais seria o desenvolvimento de uma melhor articulação entre as decisões do poder público e a participação da comunidade escolar nessas decisões. As mudanças não podem simplesmente ser impostas, sem considerar a realidade dos professores que diretamente vão lidar com elas. No caso específico da definição da deficiência intelectual, esse fato é ainda mais agravante, levando em consideração que o olhar que temos sobre ela é influenciado pelo contexto social, econômico, político e cultural do qual fazemos parte (Veltrone; Mendes, 2011, p. 420).

Os impactos da mudança de nomenclatura nos manuais diagnósticos têm influenciado os documentos normativos no Brasil. No bojo desses tensionamentos estão as políticas educacionais de inclusão, das quais decorrem ações, programas e diretrizes que visam a definição e identificação dos alunos público-alvo da Educação Especial, seu acesso e permanência no ensino comum.

Diante do exposto, verifica-se a dificuldade entre os campos conceituais, sociais e políticos relacionados aos encaminhamentos, diagnósticos e identificação dos sujeitos, de forma a categorizar e classificar o sujeito por meio desse diagnóstico.

Assim, o presente artigo pautou-se em responder ao questionamento: como têm sido produzidos os processos avaliativos dos alunos com DI no contexto escolar? Dessa forma, realizou-se uma revisão sistemática nos bancos de dados do Scielo, Educ@, Portal de Periódicos da Capes e Redalyc para conhecermos a produção científica relativa à temática em questão.

Metodologia

Essa pesquisa teve como objetivo delinear uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) sobre os processos de avaliação e diagnóstico de alunos com deficiência intelectual (DI), visando conhecer e analisar a produção científica

na área. Este trabalho compreende um recorte da tese intitulada “Avaliação, identificação e encaminhamentos de estudantes com deficiência intelectual na rede municipal de ensino de Manaus”.

A RSL representa um movimento significativo no estudo, ao retratar o que se tem produzido sobre o fenômeno investigado, sendo considerada uma forma de pesquisa que utiliza a literatura sobre determinado tema como fonte de dados. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, por meio da aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada (Sampaio; Mancini, 2007, p. 84).

Sampaio e Mancini (2007) acrescentam que a Revisão Sistemática da Literatura apresenta, de forma concisa, um resumo de todas as pesquisas realizadas sobre uma determinada intervenção, permitindo uma melhor compreensão dos resultados importantes. Essas revisões também favorecem a pesquisa no que diz respeito ao campo teórico, metodológico e a novas vertentes.

Estudos que têm como objetivo a realização dessa revisão contribuem para o entendimento da dinâmica da área pesquisada, suas recorrências e lacunas (Vosgerau; Romanowski, 2014). Para esse tipo de pesquisa, é fundamental a participação de dois pesquisadores, denominados pesquisador 1 e pesquisador 2, que serão responsáveis pelas buscas dos artigos. Conforme afirmam Sampaio e Mancini (2007, p. 370), “a realização de uma RSL e a seleção dos artigos envolvem o trabalho de pelo menos dois pesquisadores, que avaliarão, de forma independente, a qualidade metodológica de cada artigo selecionado”.

Para o delineamento da Revisão Sistemática da Literatura, foram elencados como descritores “deficiência intelectual” e “educação especial”. A escolha desses descritores deu-se por estarem diretamente associados à temática investigada, com foco nos alunos com Deficiência Intelectual, no processo de identificação e diagnóstico, e no percurso escolar em escola especial, classe especial, ensino comum e atendimento educacional especializado.

As bases de dados Redalyc, Educ@, SciELO e Portal de Periódicos da CAPES foram ferramentas essenciais para a realização da Revisão Sistemática da Literatura. Quanto à escolha dos referidos sites de pesquisa, deu-se por concentrarem as principais produções científicas.

A priori, para a realização da Revisão Sistemática da Literatura, foi estabelecida a questão que envolve o processo de avaliação, identificação e diagnóstico de estudantes com Deficiência Intelectual. Em seguida, definiram-se os descritores como “deficiência intelectual” e “inclusão escolar”, “deficiência intelectual” e “identificação” ou “diagnóstico”, “deficiência intelectual” e “inclusão escolar” e “políticas públicas”. Como não se obteve resultados, procedeu-se à busca por termos aproximados, elencando-se os descritores “defi-

ciência intelectual” e “educação especial”, articulados com o operador booleano “and”. A partir da escolha dos descritores e bases de dados, dois pesquisadores (pesquisador 1 e pesquisador 2) passaram a realizar as buscas.

Durante as pesquisas nas bases de dados, tanto o pesquisador 1 quanto o pesquisador 2 observaram os resultados iniciais e, posteriormente, aplicaram-se os critérios de inclusão definidos previamente, tais como: conter palavras-chave, resumo que mencionasse os descritores “deficiência intelectual” e “educação especial”, período de publicação de 2014 a 2018, seleção composta somente por artigos de âmbito nacional, idioma em português e área de pesquisa ou temática relacionada à educação ou educação especial.

Após a aplicação dos filtros, os dados foram cruzados entre os pesquisadores (1 e 2). Em seguida, realizou-se a leitura das palavras-chave e dos resumos, seguida do download do artigo na íntegra. Sendo que estes foram separados em pastas que continham o nome da base de dados, e os respectivos artigos (arquivos) foram nomeados com o ano de publicação, nome do autor e título do artigo, para posterior análise. Assim, apresentamos abaixo a síntese da Revisão Sistemática da Literatura.

Os achados nas produções científicas: Educa@, Portal de periódicos da Capes, Redalyc e Scielo

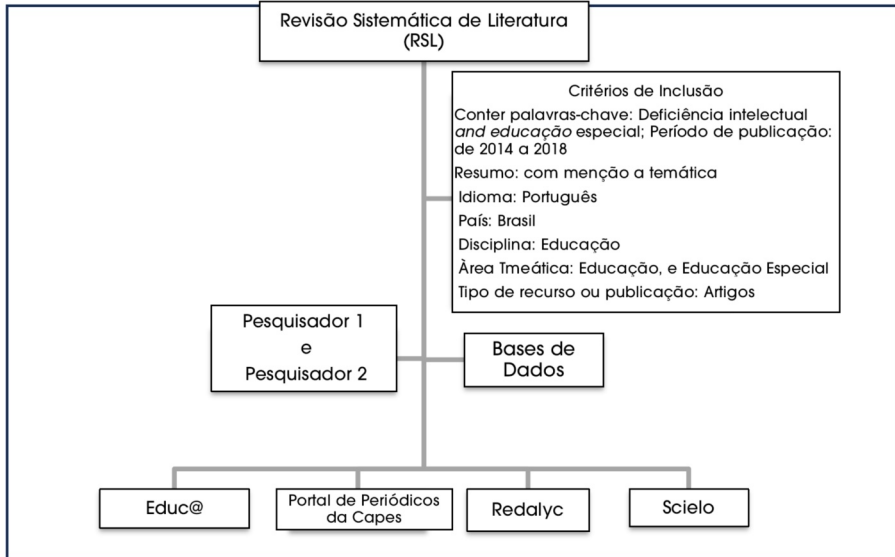
Banco de dados Redalyc

Na aplicação dos descritores no banco de dados do Redalyc, foram inicialmente localizados 3.551 trabalhos. Posteriormente, aplicaram-se os critérios de inclusão, resultando em 696 trabalhos. Assim, tanto a pesquisadora 01 quanto a pesquisadora 02 elencaram 13 trabalhos com base nos descritores. Em seguida, aplicou-se o critério de leitura dos resumos, considerando aqueles que faziam menção à temática pesquisada. Dessa forma, após a leitura dos resumos, oito (08) trabalhos foram excluídos e cinco (05) que mencionavam o presente estudo foram selecionados. Apresenta-se abaixo a sistematização das informações: No banco de dados do Redalyc, de um total de 3.551 produções, a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão resultou na seleção de cinco (5) produções consideradas para a revisão.

Banco de dados Scielo

No banco de dados SciELO, tanto a pesquisadora 1 quanto a pesquisadora 2 realizaram a busca inicial utilizando os descritores definidos: “deficiência intelectual” e “educação especial”. Inicialmente, foram obtidos 55 artigos.

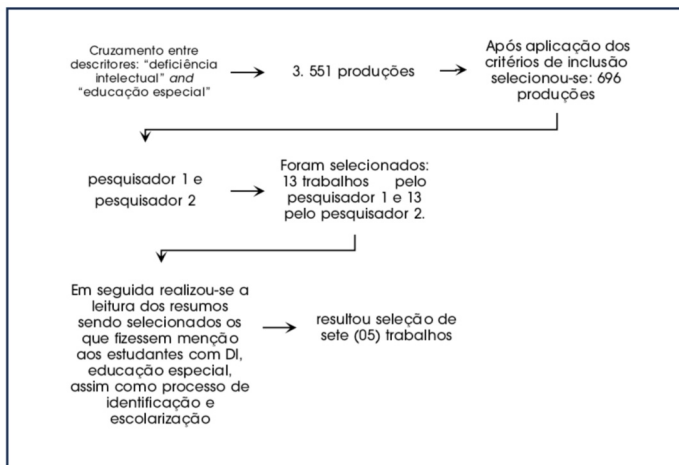
Figura 1 - Síntese Revisão Sistemática de Literatura



Fonte: As autoras

Após a aplicação dos filtros, foram localizados 25 trabalhos, que, em seguida, foram submetidos aos critérios de inclusão por palavras-chave, resultando na seleção de 14 trabalhos. Consequentemente, por meio da leitura dos resumos, 12 produções foram excluídas pelas pesquisadoras, resultando na seleção de

Figura 2 - Síntese Revisão Sistemática de Literatura



Fonte: As autoras

apenas dois (02) artigos que atendiam aos critérios de inclusão. Esse processo foi sistematizado na figura 3, apresentada abaixo.

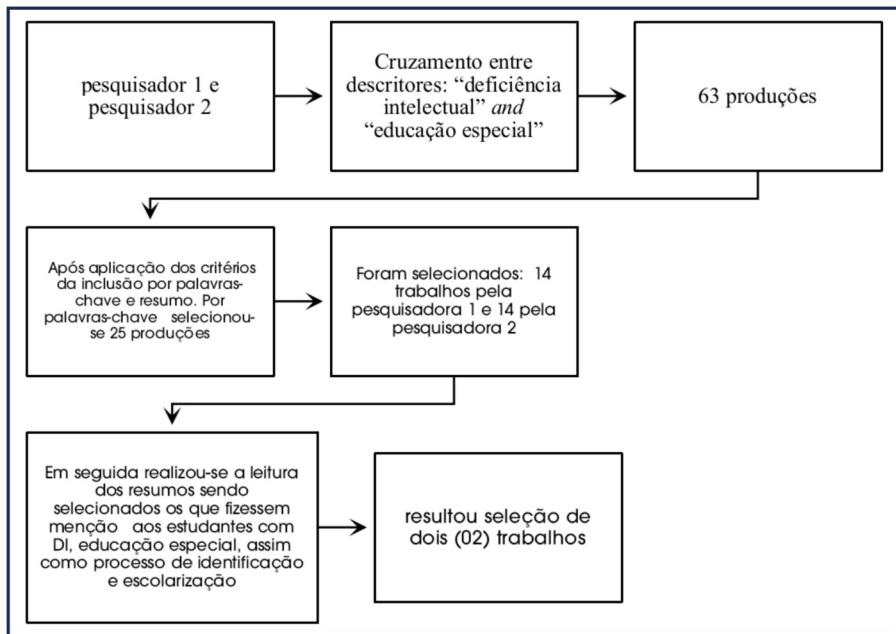
Neste banco de dados, de um total de 63 produções identificadas, após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, apenas dois artigos foram considerados para revisão no SciELO.

Banco de dados Educ@

No movimento realizado no banco de dados Edua@, inicialmente foram encontrados seis (06) artigos com os descritores elencados. Esses artigos foram submetidos a critérios de inclusão e exclusão pelas pesquisadoras, resultando na seleção de três artigos. Em seguida, realizou-se o pareamento das produções, com o objetivo de identificar possíveis duplicações. Esse processo culminou na exclusão de um artigo duplicado, que constava no banco de dados Redalyc. Portanto, essas ações resultaram na seleção de dois (02) artigos. Na figura 4, apresenta-se o movimento realizado na revisão.

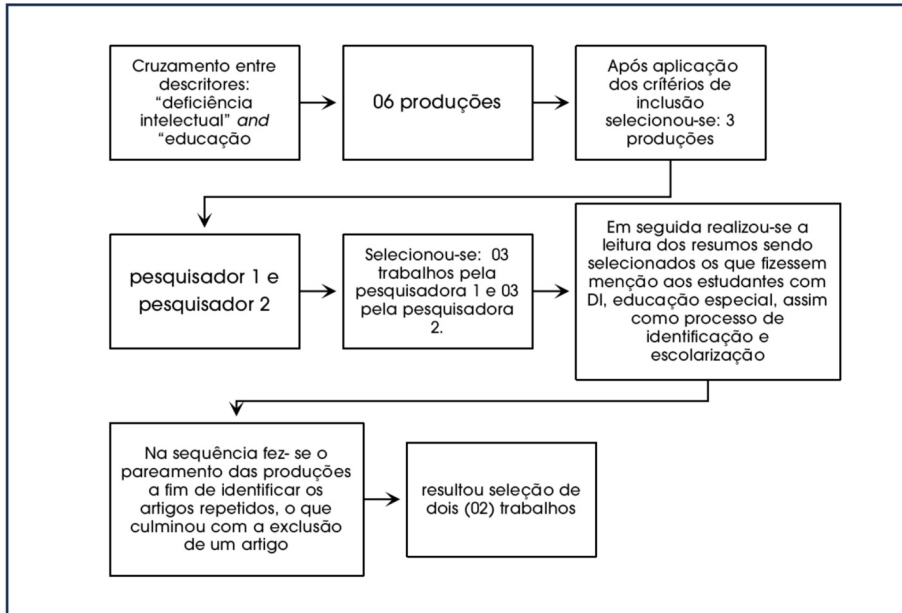
No levantamento realizado no Educ@ de um total de seis (06) artigos, após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão pelas pesquisadoras, consideramos a seleção de dois (02) artigos que atendiam a estes critérios.

Figura 3 - Sistematização das informações no banco de dados Scielo



Fonte: As autoras

Figura 4 - movimento realizado na revisão

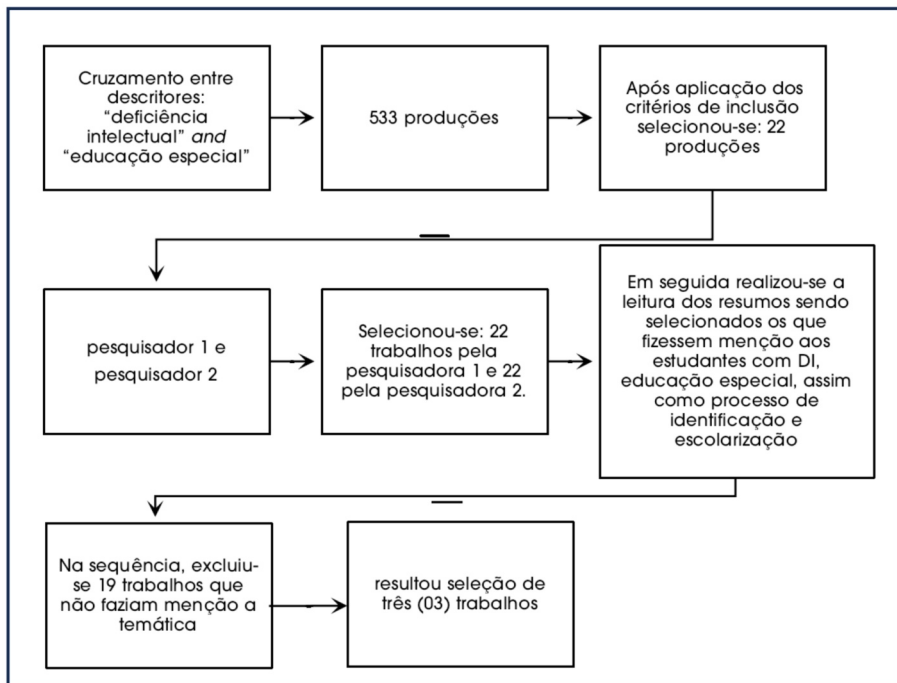


Fonte: As autoras

Banco de dados Periódicos Capes

Iniciou-se a busca nesta plataforma a partir dos descritores “deficiência intelectual” e “educação especial”, após esse movimento localizou-se 533 artigos. Com a aplicação dos critérios de inclusão em conter palavras-chaves, selecionou-se 22 produções que atendiam a este critério. Na sequência realizou-se a leitura dos resumos, e foram excluídos pelas pesquisadoras 19 artigos. Ao término da revisão neste banco de dados selecionou-se três (03) artigos. Segue a sistematização na figura 5 na página seguinte.

Figura 5 - Sistematização das informações Banco de Periódicos Capes



Fonte: As autoras

Na plataforma de periódicos da CAPES, inicialmente foram encontradas 533 produções. Após serem aplicados os critérios de inclusão e exclusão, o total resultou em três (03) produções.

Resultados

Análise das produções científicas: o que as pesquisas falam?

Nos resultados da pesquisa, foram localizados nos bancos de dados um total de 12 produções, sendo cinco (5) no Redalyc, duas (2) no Scielo, duas (2) na Educ@ e três (3) no Portal de Periódicos da Capes. Para realizar a análise das produções, foram estabelecidos eixos que abrangem o processo de identificação e encaminhamento, bem como os impasses entre deficiência intelectual versus dificuldades de aprendizagem, além dos critérios para elaboração de avaliações pedagógicas sobre alunos com deficiência intelectual (DI).

Processo de identificação e encaminhamento

A pesquisa de Hattge e Klaus (2014) problematiza os processos de inclusão nos ambientes educativos, objetivando compreender os significados que a inclusão escolar adquire no cenário educacional e acadêmico contemporâneo. Nesse contexto, as autoras investigam quais práticas inclusivas têm sido implementadas dentro das escolas e em outros espaços educativos, além de analisar como a pedagogia tem sido silenciada nos processos inclusivos.

As autoras propõem demonstrar a relação entre os saberes da clínica, pedagogia, educação e psicologia na construção dos sujeitos considerados "anormais", segundo um padrão estabelecido. Conectando esses aspectos, destacam a importância do conhecimento pedagógico e suas discussões tanto no ambiente escolar quanto em outros espaços educativos. Além disso, enfatizam a necessidade de uma formação sólida para o pedagogo, ressaltando o desafio relacionado ao diagnóstico, visto que este deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, e não um fator limitante.

A pesquisa realizada por Santos, Oliveira e Mendonça (2014) investigou os significados e sentidos atribuídos à inclusão escolar e à deficiência por um grupo de profissionais atuantes em uma instituição especializada em um município do interior do estado de São Paulo. Os resultados constataram que esses profissionais atribuem ao sujeito com deficiência intelectual, assim como às suas condições pessoais, a responsabilidade pelo seu desenvolvimento e inclusão escolar. Observa-se que a fala desses profissionais reflete uma concepção de deficiência centrada na incapacidade do sujeito, o que reforça o processo de exclusão escolar dessas pessoas. As evidências apresentadas pelas autoras indicam como a deficiência foi socialmente constituída, culpabilizando o sujeito pelo insucesso escolar, associando-o a uma condição patologizante.

Araújo e Almeida (2014) desenvolveram um estudo sobre as contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de alunos com deficiência intelectual, utilizando uma análise reflexiva fundamentada na literatura. As autoras destacam as matrículas desses estudantes tanto no ambiente escolar quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE). No que concerne ao processo de identificação, relatam que este se inicia na escola através da observação de déficit na aprendizagem e, posteriormente, mediante intervenção baseada em um modelo clínico, com o objetivo de remediar os problemas de aprendizado.

Além do mais, as autoras apontam a necessidade de reflexões neste campo e esclarecem que uma contribuição significativa é a prática da consultoria colaborativa. Esta prática é concebida como uma parceria entre o professor de Educação Especial, o docente do ensino comum e outros profissionais. Ademais, essas ações beneficiam a família, a escola e a comunidade, além

de ampliar as possibilidades de inclusão desses alunos no contexto escolar.

Pletsch (2014) discutiu a escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil entre 1973 e 2013. Nesse contexto, a autora problematizou os espaços de escolarização, destacando instituições filantrópico-privadas segregacionistas e públicas inclusivistas, a partir dos anos 1990. Além disso, Pletsch ressaltou a ausência de diretrizes claras sobre práticas curriculares para alunos com deficiência intelectual (DI) e problemas nos serviços de apoio, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ademais, a autora sinalizou contradições históricas na arena política brasileira, caracterizadas por interesses, conflitos e disputas. Paralelamente, revelou a fragilidade do sistema público em oferecer condições adequadas para identificação e promoção de práticas educativas com apoio pedagógico, essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento dessa população.

Com relação ao processo de avaliação, Pletsch (2014) esclarece que os dados do governo federal sobre as matrículas de alunos com deficiência intelectual (DI) no ensino regular podem estar sendo camuflados. Além disso, muitos desses estudantes também podem ser classificados incorretamente como deficientes intelectuais, como acontecia em anos anteriores devido a avaliações equivocadas.

O estudo de Oliveira e Manzini (2016) buscou evidenciar as razões para o encaminhamento dos estudantes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e identificar quem são aqueles que frequentam esse serviço. Os resultados mostraram que a maioria dos alunos atendidos pelo AEE apresenta deficiência intelectual (DI), e também que há alunos que não necessitam desse atendimento. Os motivos para o encaminhamento estavam baseados no desempenho escolar do aluno, na deficiência e na solicitação dos pais para avaliação. O espaço destinado à oferta do AEE foi considerado inadequado.

A pesquisa de Oliveira e Manzini (2016) levantou questões relevantes sobre a necessidade de encaminhamento dos alunos para o Atendimento Educacional Especializado. A reflexão sobre esse aspecto é crucial, pois a percepção desses alunos está fundamentada no insucesso escolar, corroborando a pesquisa de Santos, Oliveira e Mendonça (2014). Outro ponto a se considerar é a alta incidência de alunos com deficiência intelectual frequentando o AEE, o que traz o desafio de repensar esses encaminhamentos e os diagnósticos de deficiência intelectual.

Silva e Costa (2018) investigaram as maneiras de identificar alunos com deficiência intelectual (DI) por meio de uma revisão sistemática de publicações científicas encontradas nas bases de dados Lilacs e Portal de Periódicos da Capes, abrangendo o período de 2010 a 2017. A pesquisa partiu da hipótese de que os alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) são identificados pelos professores do ensino regular. As autoras destacam que as

pesquisas não apresentaram formas de avaliação objetivas, relatando-as superficialmente. A maioria dos estudos menciona critérios como os estabelecidos pela Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento, uma questão que não ocorre apenas no Brasil, mas também em outros países da América Latina, conforme apontam os estudos realizados. Dada a escassez de resultados, as autoras enfatizam a importância de realizar pesquisas que enfoquem a sistematização, padronização e divulgação das formas de avaliação das pessoas com deficiência intelectual.

Prática pedagógica e atendimento aos alunos com Deficiência Intelectual nos diferentes espaços escolares

A pesquisa de Fantacini e Dias (2015) pautou-se em conhecer e refletir sobre a organização da educação inclusiva para o atendimento de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços educacionais de uma rede municipal no interior paulista. As autoras relatam que os professores das escolas regulares e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) têm realizado um trabalho focado no desenvolvimento da aprendizagem desses alunos. As referidas autoras verificaram a necessidade de entender como ocorrem as práticas inclusivas e esperam que estas contribuam para a organização do ensino de alunos com deficiência intelectual.

A produção científica de Barbosa e Duarte (2016) estabeleceu como objeto de estudo desvelar os conhecimentos produzidos em dissertações e teses brasileiras sobre os desafios e possibilidades de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual no ensino comum, com base nas produções da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações no período de 2008 a 2014. Foram levantadas 103 produções que destacavam o envolvimento de professores que atuam em salas de aula comuns de escolas públicas regulares. Os pesquisadores focaram no processo de escolarização e na aprendizagem de conteúdos escolares por estudantes com deficiência intelectual. Segundo Barbosa e Duarte (2016), as produções oportunizaram contribuições sobre as possibilidades de inclusão escolar; contudo, há necessidade de mudanças estruturais e pedagógicas no contexto escolar para garantir a aprendizagem e os percursos de escolarização dos alunos em processo de inclusão.

A investigação de Palma e Carneiro (2018) apresentou discussões sobre a perspectiva social em escolas do campo acerca da deficiência intelectual, indicando que o tipo de deficiência encontrado nas escolas era predominantemente de alunos com deficiência intelectual. As autoras, a partir da análise das matrículas realizadas sem laudo médico e da percepção dos professores entrevistados, supõem que, em algumas ocasiões, o ambiente escolar pode socialmente produzir a

deficiência intelectual ao não considerar as especificidades desses alunos em relação à aprendizagem e ao limitar sua participação no contexto escolar. Elas acrescentam que essa condição pode estar relacionada à ausência de estratégias que favoreçam a aprendizagem, e que não se deve atribuir uma patologia aos alunos apenas devido às suas dificuldades na aprendizagem.

As práticas pedagógicas para o atendimento de alunos com deficiência intelectual precisam estar alinhadas ao ritmo de aprendizagem desses estudantes, de modo a contemplar suas especificidades, promovendo a flexibilização e o acesso aos conteúdos, e garantindo o direito à educação desses sujeitos.

Critérios para produção de avaliação pedagógica sobre alunos com DI

Nas discussões sobre o processo de avaliação de alunos com deficiência intelectual, Anache e Rezende (2016) caracterizaram a proposta de avaliação conduzida pelos professores que atuam no contexto do Atendimento Educacional Especializado oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais de um município brasileiro. As autoras apontam que os critérios para o encaminhamento e a avaliação desses alunos se baseiam nas dificuldades de aprendizagem e/ou na identificação de comportamentos considerados inadequados. No que tange às avaliações, estas são planejadas pelos professores com o objetivo de aproximá-las das condições de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Contudo, enfatizam que os professores enfrentam dificuldades para estabelecer diálogos com os docentes do ensino comum. Esses apontamentos localizam no sujeito e em seu comportamento as dificuldades em meio às demandas escolares.

Gualda e Duarte (2016) buscaram analisar os relatos dos professores da sala de aula comum sobre as estratégias pedagógicas utilizadas antes de identificarem e encaminharem os alunos para o Atendimento Educacional Especializado, assim como os critérios avaliativos estabelecidos para que esses alunos recebessem tal atendimento. Segundo as autoras, a pesquisa demonstrou que fatores como estratégias pedagógicas e as avaliações direcionadas aos alunos público-alvo da Educação Especial foram determinantes para identificar se as propostas de políticas educacionais para esses estudantes estavam sendo implementadas e eram condizentes com as políticas de inclusão. Desse modo, a pesquisa evidenciou que esses fatores se encontram desarticulados das diretrizes da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A pesquisa de Stelmachuk e Hayashi (2014) compreendeu a avaliação da deficiência intelectual visando a inclusão de pessoas com essa deficiência em serviços de Educação Especial. A pesquisa analisou a produção científica acadêmica brasileira sobre esse tema, composta por artigos, teses e dissertações. As autoras apontam que, nas produções científicas, há uma predominância de modelos de avaliação da deficiência intelectual com enfoque educacional, assim como contradições entre os conceitos de deficiência e os

critérios de avaliação. Há também a ausência de critérios avaliativos comuns ao campo pedagógico, clínico e social, indicando a necessidade de critérios mínimos para esse processo avaliativo. Questionam-se sobre a eficácia da avaliação como instrumento de auxílio ao processo de ensino e aprendizagem e destacam que os principais modelos de deficiência são influenciados pelo contexto social de sua produção, o que remete a várias terminologias, formas de diagnóstico e de classificação. A ausência de critérios para avaliação dos estudantes com deficiência intelectual está articulada com percepções distorcidas sobre a deficiência intelectual e as dificuldades de aprendizagem.

Ademais, Stelmachuk e Hayashi (2014) retratam os diferentes conceitos de deficiência intelectual, indicando a necessidade de se problematizar e refletir acerca dos aspectos que são determinantes para essa compreensão.

Considerações finais

Na presente pesquisa, buscou-se realizar uma revisão sistemática da literatura especializada sobre os processos de avaliação e diagnóstico dos alunos com deficiência intelectual (DI), a fim de analisar o que tem sido produzido nesse campo em âmbito nacional.

Nas produções científicas analisadas, verificou-se que o processo de identificação e encaminhamento tem se constituído em uma abordagem clínica, focando nos sujeitos considerados fora do padrão de normalidade para o contexto escolar. Observou-se o silenciamento da pedagogia nos meandros que envolvem esses processos para estudantes com DI nas instituições de ensino.

Evidenciou-se a ausência de práticas pedagógicas que contemplem os alunos com DI de forma inclusiva. Este fato indica a necessidade de reflexão sobre a organização dessas práticas, bem como sobre os métodos pelos quais elas são desenvolvidas. Assim, mudanças estruturais e pedagógicas são necessárias para o processo de escolarização dos estudantes com DI no contexto da inclusão escolar.

Quanto aos critérios para a produção da avaliação pedagógica, destaca-se o insucesso escolar, a ausência de conhecimento sobre dificuldades de aprendizagem e a compreensão dos aspectos que tangenciam a DI, além das inconsistências no processo de avaliação para esses estudantes.

Outro fator relevante envolve a ausência de compreensão por parte dos professores sobre a diferença entre dificuldade de aprendizagem e deficiência intelectual. O conflito entre esses termos destaca a necessidade de discussões sobre tal assunto. Em decorrência desta visão, alunos com dificuldades de escolarização passam a ser encaminhados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que os professores da sala de ensino comum não se sentem preparados para lidar com esses alunos, promovendo práticas

pedagógicas que atendam às suas especificidades.

Os desafios no processo de avaliação e diagnóstico da deficiência intelectual passam por inúmeros aspectos, incluindo o desenvolvimento de ações no contexto escolar para promover um espaço de discussão e saberes que fortaleçam as condições para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com DI. Atualmente, as discussões nesse campo apresentam tensões em relação ao processo de medicalização e à ampliação de diagnósticos, implicando em doenças do “não aprender” e atribuindo a questões de âmbito neurológico, comprometimentos na aprendizagem e comportamentos. Assim, a produção de diagnósticos e encaminhamentos precisa resistir ao olhar clínico que acaba por legislar sobre a vida desses sujeitos. Desse modo, é necessário observar os fatores de ordem social, cultural e histórica em que esses sujeitos estão envolvidos. Ademais, ressalta-se que as políticas públicas de inclusão precisam ser efetivadas na prática, visando a superação de práticas excludentes nas instituições de ensino.

Com isso, as políticas públicas para inclusão devem ser implementadas em sua totalidade, com investimentos na formação inicial e continuada dos professores e da equipe escolar, bem como em infraestrutura, ressignificando as formas de conceber o processo de aprendizagem dos sujeitos e a escolarização.

Referências

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. **Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas conversas acerca deles**. IN: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SUSSEKIND, Maria Luiza. Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019.

ANACHE, Alexandra Ayach; RESENDE, Dannielly Araújo. **Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual**. Revista Brasileira de Educação, vol. 21, n. 66, 2016, p. 569-591.

ANACHE, Alexandra Ayach. **Avaliação Psicológica na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 38, num/especial, 2018, 60-73.

ARAÚJO, Sandra Lúcia Silva; ALMEIDA, Maria Amélia. **Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual**. Revista Educação Especial, vol. 27, n. 49, 2014, pp. 341-351.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAL E DE DESENVOLVIMENTO (AADID). Disponível em: <https://aaid.org/intellectual-disability/definition>. Acesso em: 19 mai. 2019.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM 5**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, Marily Oliveira; DUARTE, Lourdes Nascimento. **Deficiência intelectual e escolarização: uma análise das produções científicas.** Comunicações, v. 23, n. 3, p. 351-368, 2016.

BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2jiBN5F>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos? Revista Educação Especial, 2014.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tácia Regina da Silveira. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, 2015.

GUALDA, D. S.; M. D. Estratégias pedagógicas e avaliações utilizadas com alunos público-alvo da educação especial segundo relato dos professores da sala de aula comum e da educação especial. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 482-504, 2016.

HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS Viviane. A importância da pedagogia nos processos inclusivos Revista Educação Especial, vol. 27, n. 49, 2014, p. 327-339.

JESUS, Denise Meyrelles. Escolarização de alunos com deficiência intelectual: construindo outros possíveis. In: Caiado, Katia Regina Moreno; Baptista, Cláudio Roberto; Jesus, Denise Meyrelles. (Orgs.) Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

MELLETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. In: MILLETTI, S. M. F.; _____. (Orgs.). Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 25-38.

OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz; MANZINI, Eduardo José. Encaminhamento e perfil do público-alvo da educação especial de uma sala de recursos multifuncionais: estudo de caso. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 4, p. 559-576, 2016.

PALMA, Debora Teresa; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. O olhar social da deficiência intelectual em escolas do campo a partir dos conceitos de identidade e de diferença. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 24, n. 2, p. 161-172, 2018.

PLESTCH, Marcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). Revista Acadêmica de Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 22 n. 81, p. 1-28, 2014.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. Revista. Brasileira Fisioterapia, vol. 11, n. 1, 2007.

SANTOS, Roseli Albino; MENDONÇA, Suelene Regina Donola; OLIVEIRA, Mercia Cunha. A instituição especializada em tempos de inclusão. Revista Educação Especial, vol. 27, n. 48, 2014, p. 41-52.

SILVA, Érika Rímoli Mota; COSTA, Maria da Piedade Resende. Revisão sistemática sobre avaliação para identificação inicial de alunos com deficiência intelectual. Revista Educação Especial v. 31, n. 62, p. 551-568, 2018.

Stelmachuk, Da Luz Anafí Cristina; Hayashi, María Cristina Plumbato. Análise Bibliométrica sobre Avaliação de Pessoas com Deficiência Intelectual para

Ingresso em Serviços de Educação Especial. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 13, n. 2, 2015, p. 27-49

VASQUES, Carla Karnoppi; MOSCHEN, Simone. Diagnóstico e escolarização: gestos de

leitura em Educação Especial. Revista Educação Especial. v. 25, n. 44, p. 435-448, 2012.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual**. Paidéia, v. 21, n. 50, 2011.

_____. **Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, 2012.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**. Diálogo Educacional. Curitiba, Champagnat, v. 14, n. 42, 2014.



META 4 DO PNE (2014-2024)

Consonâncias e contradições no Amazonas

Cátia de Lemos²¹

Maria Almerinda de Souza Mattos²²

Resumo

O relato resulta de uma Tese de Doutorado acerca dos Planos Municipais de Educação do Amazonas. A pesquisa visou conhecer os subsídios teóricos que norteiam as políticas educacionais com um aprofundamento nos planos atuais de educação nas três esferas governamentais no que se refere a compromissos com a educação inclusiva e à aquisição do Direito à Educação para o segmento das pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Para atingir o objetivo proposto optou-se por uma pesquisa qualitativa com enfoque dialético, por considerar as políticas públicas educacionais de inclusão, quando efetivadas, um instrumento de transformação social da condição de excluídos a protagonistas das próprias histórias. Contudo, é um convite ao debate para desvendar se, na tentativa de contemplar parte das necessidades apresentadas por este público, os PME's pesquisados estão negligenciando o devido cumprimento dos princípios assegurados na legislação, como: acessibilidade, relações interseccionais, cooperação entre os entes federados, AEE, entre outros.

Palavras-chave: Inclusão. Plano Nacional de Educação. Planos Municipais de Educação.

Abstract

This report stems from a Doctoral Thesis concerning the Municipal Education Plans of Amazonas. The research aimed to understand the theoretical foundations guiding educational policies, deepening the analysis of current education plans across the three governmental spheres regarding commitments to inclusive education and the Right to Education for people with disabilities, Pervasive

²¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM - AM. Pesquisadora do CNPq no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD/FACED/UFAM. Pedagoga na SEMED/Manaus – AM, atuando profissionalmente no Centro Municipal de Educação Especial Yume Odani. catia_lemos77@hotmail.com.

²² Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFR – GS. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD/FACED/UFAM. Docente do PPGE da Universidade Federal do Amazonas – UFAM – AM. profalmerinda@ufam.edu.br.

Vídeo
Círculo Teses e Ideias



Developmental Disorders (PDD), and high abilities/giftedness. To achieve the proposed objective, a qualitative research method with a dialectical approach was chosen, considering that inclusive educational public policies, when effectively implemented, act as an instrument of social transformation, turning excluded individuals into protagonists of their own stories. However, this study invites debate to determine whether, in attempting to address some of the needs of this population, the surveyed Municipal Education Plans are neglecting the proper fulfillment of principles guaranteed by legislation, such as: accessibility, intersectoral relations, cooperation between federated entities, and Specialized Educational Service (AEE), among others.

Keywords: Inclusion. National Education Plan. Municipal Education Plans.

Introdução

A trajetória percorrida para a tessitura da tese intitulada: A Implementação da Meta 4(Essa Meta trata de universalizar, para a população de 4²³ do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) em 18 planos municipais de Educação no Estado do Amazonas, exigiu um pouco mais do que competência técnica e compromisso com o objeto de estudo (planos municipais de educação). Em certa medida, exigiu um esforço literário e um aprofundamento científico nas categorias: contexto amazônico, políticas públicas educacionais e Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Após 01 (um) ano de disciplinas doutorais, que fortaleceram as bases teóricas da pesquisa, definindo o método, a metodologia e os objetivos que deram robustez ao estudo, iniciou-se a organização do material e método do projeto propriamente dito, construindo o caminho metodológico para a Qualificação (ocorrida em 17.07.2017).

Em conformidade com as observações da Professora-orientadora, refletiu-se que o processo de Qualificação talvez represente um dos momentos marcantes da elaboração da tese, pois, a experiência da banca amplia o cânone de possibilidades acerca da direção que a pesquisa deve tomar, auxiliando orientandos e orientadores em novos olhares daquele mesmo objeto.

Assim, o primeiro capítulo traçou uma time line que demarcou a origem das políticas públicas, políticas educacionais e Educação Especial desde 1948, com os princípios de igualdade e dignidade humana defendidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos até 2015, com a aprovação da Lei 13.146, conhe-

²³Essa Meta trata de universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. BRASIL, (2014).

cida como Lei Brasileira de Inclusão. Também se relatou o funcionamento da política municipal na realidade amazonense.

Para atingir o 1º objetivo específico que originou o Capítulo I, buscou-se, por meio das problemáticas que interligam o conhecimento e a ciência, identificar os subsídios teóricos das políticas públicas, educacionais e inclusivas, enfatizando a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/PNEEPI (2008) e a Meta 4 do PNE (2014/2024) como norteadoras da responsabilidade municipal.

Neste sentido, iniciou-se a pesquisa partindo da categoria da totalidade quando se visa um estudo das políticas públicas e das políticas públicas educacionais na imbricada relação com as políticas de inclusão, culminando na responsabilidade municipal com a Educação Inclusiva.

Assim, a análise foi realizada percorrendo cada parte do capítulo, selecionando os trechos analisados à luz da Pedagogia Crítica e pressupostos dialéticos, quando pensam na condição histórico-concreta de um homem que, ao enfrentar as problemáticas do cotidiano, adquire o conhecimento e se instrumentaliza para superá-las constantemente. Desse modo, aprendeu-se com os pressupostos das políticas públicas contidas em autores de base como: Cury (2002), Palma Filho (2005), Saviani (2011) e documentos legislativos oficiais, ao longo de todo o texto.

No que abrangeu as políticas públicas educacionais e a Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva, entrelaçadas com a Educação em Direitos Humanos rumo à cidadania emancipatória e libertadora das massas excluídas, embasou-se em Glat (1988;1991;1995), Sasaki (1997), Freire (1979;1989;1996), Matos (2013; 2014), Costa e Segura (2018) e documentos oficiais.

A respeito da responsabilidade assumida pela política municipal, os estudos se apoiaram em Gadotti e Romão (1993), Verza (2000), Monlevade (2002) e Souza (2015).

Ao finalizar o capítulo I, percebeu-se que o objetivo foi alcançado ao se aprender com esses e demais autores que o conhecimento só se torna fruto do real concreto quando é referendado do todo para as partes e vice-versa, em um constante movimento de ser, não ser e vir a ser, como se referem Frigotto (2004), Gramsci (2006b), Sánchez Gamboa (2008) e Semeraro (2011).

Para isto, buscou-se identificar como são formuladas, analisadas, consolidadas e fiscalizadas as políticas públicas, além da análise criteriosa dos pontos de consonância ou dissonância com a Meta 4 do PNE (2014-2024), o PEE (2015-2025) e os 18 PME's selecionados para o estudo no Estado do Amazonas. Foram analisados como tais fatores podem influenciar diretamente na efetivação ou não das políticas de Educação Inclusiva em um contexto complexo, heterogêneo, contraditório e adverso como é o Amazônico.

Para alcançar o 2º objetivo específico, que construiu o Capítulo II, utilizou-

se como alicerce teórico a política da igualdade/diferença com a finalidade de identificar nos PME's do Amazonas as ações para a operacionalização do PNE (2014/2024).

Refletindo sobre o planejamento, plano e conselhos de educação, fortaleceram-se as discussões acerca do PNE (2014/2024), apoiados nos estudos de Cury (2002), Saviani (2011), Dourado (2012; 2016) e a análise crítica de 18 planos municipais de educação do Amazonas.

Para analisar esse capítulo, utilizou-se como referencial o conhecimento dos homens como seres históricos da elaboração científica, situados no tempo, no espaço e na realidade concreta da qual são parte integrante e a qual podem transformar a partir de si mesmos.

Nesse contexto, partiu-se mais uma vez da totalidade quando foi analisado o PNE vigente no Brasil, o PEE/AM (2008/2018), o PEE/AM (2015/2025) e os 18 PME's dos municípios elencados para o desenvolvimento do estudo, que nas suas particularidades apontaram questões universais a todos, evidenciando que, embora sejam os municípios, universos contidos em si mesmos, apresentam pontos aos quais se alinham ou se opõem ao devido cumprimento das políticas educacionais com uma perspectiva inclusiva.

De uma maneira dinâmica, ao analisar cada plano, características se ressaltaram apresentando-se, ora consonantes, ora dissonantes, ao PNE (2014/2024), revelando assim o alcance do objetivo proposto quando se compreende a quais interesses as políticas públicas estão a serviço. Cabe aos educadores não se omitir perante a violação dos direitos dos mais vulneráveis dessa dada sociedade de classes.

Visando cumprir o 3º objetivo específico, na tessitura do Capítulo III, tentou-se traçar uma interlocução entre as entrevistas com os sujeitos do estudo, os planos municipais de educação e a criação de salas de recursos multifuncionais como parte da política educacional para a efetivação do PNE (2014/2024).

A análise foi realizada levando em consideração os critérios de seleção dos participantes:

- aceite da participação mediante TCLE e sigilo das informações;
- realização da entrevista;
- coleta e organização de dados;
- análise propriamente dita dos contrastes e semelhanças entre os entrevistados;
- identificação das palavras mais frequentes nas entrevistas;
- levantamento de contradições ou convergências dos dados obtidos;
- organização dos resultados em categorias para melhor visualização da exposição dos resultados da pesquisa.

No que é tangível ao método Dialético, os autores foram Gramsci

(2006b;2007) e Sánchez Gamboa (2008). Esses teóricos auxiliaram na construção de pontes consistentes rumo à tese, em constante germinação e florescimento.

A partir de um estudo detalhado da Meta 4 dos 18 Planos Municipais de Educação do estado do Amazonas, conheceu-se as ações previstas no que se referia à Educação Inclusiva.

À luz da análise de dados, obtidos por meio das entrevistas com os participantes do estudo, tornou-se viável a interação entre a previsão dos planos municipais de educação e as ações implementadas ou não em cada município investigado.

Estas questões alertam a sociedade suscitando reflexões e, em dado momento, incentivando-a a lidar com a inclusão de uma forma diferente da qual lidava no passado, porque não se trata mais de uma ação assistencialista, mas de promover a igualdade de direitos. Por isso, pode-se pensar que as mudanças que começam no plano social podem ser decisivas para a transformação pessoal. A este respeito, Freud (1996) explica que é praticamente impossível analisar o homem apartado de sua coletividade, porque o homem é um ser social, na medida em que sua atividade mental, seu psiquismo, sempre implica na relação com um outro, seja este, seu objeto amoroso, seu oponente ou seu algoz.

Desse modo, ao mesmo tempo que a tessitura de uma tese é um árduo desafio, esse exercício pode nos ensinar a olhar sob novas perspectivas, desenvolvendo meta olhares que suscitarão inquietações geradoras de novas investigações, pois, a ciência se retroalimenta da constante e incessante resposta dos porquês.

Metodologia

Desenhar um quadro consistente para a pesquisa, principalmente, no que se refere ao cumprimento dos objetivos, demandou um esforço constante de dialogar com as diferentes fontes primárias e secundárias que compuseram o estudo.

Optou-se neste estudo em realizar uma pesquisa qualitativa (Ludke, 2013) com enfoque dialético Sánchez-Gamboa (2008), pois, nestas abordagens o pesquisador tem a oportunidade de analisar a realidade dos fatos sociais com um senso crítico, possibilitando detectar contradições ou consonâncias capazes de causar mudanças significativas na vida dos seres sociais. A esse respeito, reforça Sánchez-Gamboa (2008) quando afirma que a dialética como teoria do conhecimento é crítica, por discutir no campo da realidade histórica não somente a produção do conhecimento humano, mas, a ação dos homens na transformação dessa dada realidade social.

Os instrumentos para a coleta de dados traçaram uma interlocução entre

os dados da pesquisa bibliográfica, informações da pesquisa documental e os resultados da entrevista.

Como dados factíveis da pesquisa bibliográfica e documental, buscou-se artigos científicos disponíveis em sites reconhecidos com o descritor políticas públicas (12 resultados), políticas públicas educacionais (14 resultados) e educação inclusiva (28 resultados). O critério para a definição dos descritores e seleção dos artigos foi apresentar a relação com a implementação de políticas públicas e o direito à educação para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Utilizou-se o aporte teórico da Literatura de Hofling (2001), Mézarós (2005), Edler Carvalho (2006) Dourado (2016), entre outros, em formato impresso/digital, e documentos legislativos oficiais como o Plano Nacional de Educação (2014/2024), o Plano Estadual de Educação (2015/2025) do Amazonas, os Planos Municipais de Educação (18) em vigor de (2015/2025) no Estado amazonense, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (9.394/96), entre outros, concernentes à temática em questão.

Nesta perspectiva, iniciou-se a revisão de literatura, obedecendo a 2 critérios: em um arquivo ou caderno, foram destacadas as citações e os principais pensamentos dos autores com as devidas referências, que poderiam ou não compor o estudo proposto. Em outro arquivo, anotou-se palavras ou frases que poderiam iniciar parágrafos. Este procedimento amplia o acervo linguístico e facilita a escrita posterior, pois, a coleta de informações permanece arquivada.

Para compreender o cenário em que estão inseridas as políticas públicas educacionais, tornou-se necessário analisar cada trabalho em suas peculiaridades. Ler com rigorosidade científica a produção coletada auxilia o pesquisador a esclarecer melhor as dúvidas acerca do objeto estudado. Dessa feita, definiu-se com maior clareza os autores que fizeram parte do escopo da investigação.

Lendo as teses encontradas, foi possível coletar informações como: autoria, ano e local da defesa, principais autores utilizados e procedimentos metodológicos.

As teses e dissertações foram coletadas a partir dos seguintes descritores: políticas públicas (19 teses); políticas educacionais (4 teses); políticas de inclusão (6 teses e 3 dissertações).

Alguns autores de base conferiram ciência às discussões apresentadas pelo estudo em questão, podendo ser retirados, mantidos ou acrescidos por outros para enriquecer a fundamentação teórica.

Com esta compreensão, não há um único modo de se realizar o estudo, já que as pessoas são diferentes, diversas também serão as formas a serem

desvendadas, mas, o mais importante é ser humilde para aprender com as obras já produzidas, pois, a maturação na construção de qualquer pesquisa, elucida dúvidas, apontando novos caminhos a serem percorridos. Acredita-se que este exercício, por vezes, dolorido, mas, satisfatório, favoreceu todo o processo educativo e formativo da pesquisadora.

O lócus da pesquisa foi privilegiado, pois, a entrevista foi aplicada em cada município alvo do estudo. Escolheu-se de cada calha de rio um município que apresentava o maior IDEB e um município que apresentava o menor IDEB para tentar avaliar o compromisso municipal com os investimentos financeiros destinados à Educação Inclusiva, como parte integrante da política educacional presente no PNE (2014/2024).

O critério para a escolha dos participantes do estudo era que fosse um representante governamental da Educação e um representante de uma das instâncias de controle e fiscalização educacional. Obedecendo ao referido critério, decidiu-se entrevistar o Secretário Municipal de Educação e o Presidente da Associação de Pais e Mestres/APMC da escola que tivesse o maior número de educandos com deficiência frequentando as salas de recursos multifuncionais/SRM's presentes em cada município elencado como amostra do estudo.

Desse modo, após a realização das entrevistas semiestruturadas, cada município participante recebeu, aleatoriamente, o codinome de um peixe conhecido na Região Amazônica, a fim de preservar a identidade e para que os sujeitos pudessem responder com maior liberdade as questões propostas pela pesquisadora.

A pesquisa de campo foi uma das etapas mais desafiadoras devido às grandes distâncias territoriais de acesso aos municípios que, na maioria dos casos são acessados por via fluvial, sendo algumas localidades tão afastadas que levam mais de 10 (dez) dias de viagem, devido às dificuldades de transporte, condições climáticas, desigualdades econômicas, entre outros fatores.

Para permitir a troca de correspondências e facilitar a comunicação entre a capital e os municípios, a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATER/AM, hoje IDAM criou a divisão do Estado do Amazonas em calhas²⁴ de rio.

Atualmente, há meios de transportes mais rápidos que facilitam o acesso da capital do Estado a quase todos os outros 61 Municípios do Amazonas. Mas dependendo da época, há municípios que ficam isolados.

O Amazonas possui duas estações bem definidas: 6 meses de verão e 6 meses de enchente²⁵. No verão os rios secam praticamente por completo,

²⁴As calhas são os diversos caminhos por onde passam os rios. Nos portos que aportam as embarcações, chegam todos os produtos que abastecem a maioria dos Municípios do Estado. Apesar da divisão dos municípios, realizada pelo MEC, ocorrer por polos, neste trabalho, opta-se em utilizar a divisão por calhas, na tentativa de valorizar a regionalidade local.

impedindo o acesso aos lugares que ficam totalmente intrafegáveis pelas grandes estradas de rios.

Além do fator distância dos Municípios até a Capital Amazonense, esbarra-se na distância entre as sedes municipais e as localidades rurais sendo acessadas somente via rabeta²⁶ ou canoa. São nestes transportes que a maioria dos educadores e educandos chegam às escolas.

Este pequeno histórico é necessário para um melhor entendimento das dificuldades que as populações das florestas e águas enfrentam, muitas vezes isoladas, sem comunicação e sem educação formal.

São estes povos, caboclos ameríndios, que lutam e trabalham pela preservação da Mãe Terra e pela valorização da vida sustentável para a existência da Pátria Brasilis²⁷.

Discussão e resultados

Após a coleta e análise criteriosa dos dados, os estudos permitiram algumas reflexões, como: a análise das consonâncias ou contradições entre os 18 PME's (2015-2025) amazonenses e as 19 estratégias da Meta 4 do PNE (2014-2024).

Traçando um paralelo entre as políticas públicas de inclusão e a realidade amazônica, o Plano Estadual de Educação (2015/2025) no Amazonas assegura na Estratégia 4.11 que para atingir a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014/2024) é primordial:

Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude (...).

²⁵ Dá-se o nome de enchente para a estação de inverno caracterizada por um calor intenso e chuvas abundantes que ao inundar os rios inundam também muitos municípios, deixando-os alagados sem condições de continuidade nas aulas.

²⁶ Pequeno motor que, acoplado na traseira de pequenas embarcações ou barcos, é conduzido manualmente, com a ajuda de um bastão determinando as direções. Fonte: <https://www.dicio.com.br/rabeta/>. Acessado em 10/9/19.

²⁷ Segundo Grande Dicionário da Língua Portuguesa (2010), Pátria do latim *patria*, ae, "pátria; país natal") que significa terra nação. Raça, descendência, tribo. Lugar de origem; lugar onde uma pessoa se sente melhor ou em relação ao qual nutre um sentimento de pertença. Brasilis. É o termo utilizado para denominar o Brasil antes da invasão dos Europeus, a terra dos índios.

Esta estratégia impulsiona a refletir para não incorrer no erro de continuar globalizando também os preconceitos, as injustiças e o descaso generalizado com aqueles que mais necessitam, conforme relembra o pensamento de Torres (2008).

No município de Manaus-AM, de acordo com os dados coletados no Plano Municipal de Educação (2015/2025, p. 67), "(...) o município de Manaus possui 82,1% da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola, logo necessita incluir os 17,9% restantes que não estão recebendo o Atendimento Educacional Especializado – AEE”.

Embora concordando que a implementação do atual Plano Municipal de Educação se encerra em 2025, considera-se essencial salientar que todas as crianças, incluindo as com deficiência, têm o direito à educação, de acordo com a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), A lei Brasileira de Inclusão (2015), entre outras.

Conforme o (Art. 7º.) da Lei (12.764/2012) recusar a matrícula de qualquer criança, por motivo de deficiência, criminaliza o gestor escolar ou autoridade competente com multa de (3 a 20 salários mínimos) e até a perda do cargo, em caso de reincidência.

No que é tangível ao Atendimento Educacional Especializado, a dupla matrícula dos educandos em salas de recursos multifuncionais e a promoção de acessibilidade arquitetônica, de materiais, comunicacional e atitudinal são princípios *sine qua non* para que se efetive a educação inclusiva, previstos desde a aprovação das Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, tendo continuidade na Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e nas Legislações subsequentes.

Com esse caráter, o Plano Estadual de Educação (2015/2025) afirma na estratégia 4.3 que para atingir a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014/2024) deve-se:

Implantar e implementar, na vigência deste PEE, Salas de Recursos Multifuncionais em 100% dos municípios do Estado, contemplando Escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas, garantindo a formação específica aos professores para atuação no Atendimento Educacional Especializado.

Analisando essa estratégia, percebe-se que a educação do Amazonas apresenta um grande desafio não apenas na oferta de formação, informação e transformação da concepção dos professores a respeito da inclusão educacional, mas, no enfrentamento das dificuldades de acesso à maior parte dos municípios do Estado.

Embora seja um dos objetivos dos Planos de Educação atingirem a Meta 4 do Plano Nacional de Educação, sabe-se que a realidade amazônica exige

algumas adaptações, sejam estruturais, ou na aplicabilidade dos recursos financeiros. Outro fator a ser levado em consideração é verificar como ocorrerá o monitoramento e a fiscalização das ações previstas nos respectivos Planos de Educação, para que sejam avaliadas e reelaboradas constantemente.

Ainda segundo o Plano Nacional de Educação (2014/2024), mesmo que os Estados e Municípios se encontrem livres para criarem os próprios Planos de Educação, é um dos compromissos que, (Art. 8º, item III) "(...) garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (...)".

A esse respeito, o Plano Municipal de Educação (2015/2025, p. 67) em Manaus afirma que:

(...) a rede municipal possui em sua estrutura atualmente: 01 Escola Especial, 25 Classes Especiais, 27 Salas de Recursos Comuns, 45 Salas de Recursos Multifuncional e 17 Salas de EJA inclusivo, atendendo 816 alunos público alvo da Educação especial na Rede de Ensino no ano de 2014.

Ao pensar nesses dados, pondera-se que as iniciativas de inclusão das crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos ambientes educacionais são louváveis, mas, é preciso ter a clareza de que há muitas pessoas excluídas de todo e qualquer processo de emancipação social, precisando serem resgatadas e trazidas de volta à vida, como recorda o pensar de Lemos (2008).

No que se refere ao fato de ainda existir uma escola pública municipal com atendimento exclusivo para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em Manaus, é necessário salientar que existem crianças que precisam de um apoio específico para compreenderem a rotina que encontrarão no ensino comum e, conforme informações da própria Secretaria Municipal de Educação, a tendência é que esta escola, em breve, se torne um espaço de atendimento pedagógico às demais escolas da Rede Pública de Ensino em Manaus, a exemplo de outras pelo país.

Observando por este viés, o Plano Municipal de Educação (2015/2025) do município de Anamã-AM, suscitou na estratégia 4.5:

Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

Observando esta estratégia, enfatiza-se a relevância do acompanhamento da equipe multidisciplinar, para os educandos, educadores e familiares, pois, muitas vezes necessitam ser orientados por outros profissionais a fim de melhor poderem contribuir para o crescimento social e integral dos estudantes.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (2015/2025) de Pauíni-AM, a estratégia 4.5 visa: “Assegurar, em 5 anos de vigência deste PME, em parceria com a União e o Estado, produção de livros acessíveis, para 100% dos alunos com deficiência visual matriculados na educação básica da rede pública de ensino do município de Pauíni”.

Em consonância com o Plano Nacional de Educação (2014/2024), o município de Pauíni intenciona promover a acessibilidade de materiais para educandos cegos ou com baixa visão até 2020. Esta estratégia, se efetivada, contemplaria inúmeros educandos com deficiência visual que se encontram à margem dos processos educacionais, por não terem acesso a livros e demais materiais em formato acessível.

Constata-se, por meio das pesquisas que a implementação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014/2024) se torna ineficaz quando há um ínfimo investimento em educação, possivelmente, devido ao desinteresse governamental que as pessoas adquiram conhecimento; corrupção tanto moral quanto financeira e as disparidades sociais, agravadas pelos efeitos do sistema capitalista.

Impactos esses que reduzem os conceitos de inclusão e exclusão a meras invenções constituídas no jogo político de um Estado que obedece mansamente às regras de uma concepção neoliberal, reforçado pelo pensar de Shor e Freire (2003), Guareschi (2003), Sanfelice (2006) e Lopes (2009).

São observadas também algumas questões que impedem o cumprimento das leis, tais como: barreiras estruturais de acesso, permanência e sucesso dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas, sejam barreiras físicas ou atitudinais, como já mencionado anteriormente, na falta de aceitação do educando com deficiência nas salas de aula, fragilidades na capacitação para o trabalho do educador e demais profissionais sobre as práticas pedagógicas que atendam e incluam todos os educandos em um sistema educacional inclusivo, como pressupõe a Legislação pertinente.

Partindo dessa compreensão, a educação não é uma consequência, é um processo onde as pessoas têm oportunidades únicas de serem feitas ou de se fazerem por intermédio da realidade vivida na qual os homens se produzem, pensamento salientado pelo existencialismo de Sartre (1984, p. 6), que aponta: “O homem nada mais é senão aquilo que a si mesmo se faz” e é produzido como fruto das condições bio-sócioambientais e da educação que

recebe, primordialmente, na família e depois, na escola.

Concordando com o autor muitos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação se esforçam para superar os próprios limites e é sabido que vários educadores tentam fazer a diferença, com atividades, metodologias e estratégias diversificadas.

Entretanto, infelizmente tais educadores são criticados pelos próprios colegas e impedidos pelo status quo que insiste em fazer com que todas as pessoas continuem estagnadas, alienadas e presas em suas redes de proteção.

Com este pensamento Werneck (1996), Libâneo (2006), Torres (2008), Benetti (2014), entre outros alertam para não se deixar balizar pela política de que um tamanho serve para todos (One size fits all), isto é, um sistema homogeneizador que insiste que todos os educandos aprendam do mesmo modo e ao mesmo tempo, mas é preciso, nesse processo, reconhecer e respeitar a singularidade dos sujeitos e não a rejeitar.

Contudo, falar de uma maneira diferenciada de pensar a educação e construir novas metodologias de ensino-aprendizagem, é, para cada um de nós, educadores ou não, um árduo desafio. É também um objetivo concreto, um sonho a ser realizado e uma meta a ser alcançada, pois, há muito o que fazer, como se refere (FERREIRA, 2006a apud FERREIRA 2007) quando a

(...) escola está inserida na chamada 'sociedade global', onde violentas e profundas transformações no mundo do trabalho e das relações sociais vêm causando impactos desestabilizadores a toda a humanidade e, conseqüentemente, exigindo novos conteúdos de formação, novas formas de organização e de gestão da educação, ressignificando o valor da formação e do trabalho dos profissionais da educação.

Ao concordar com o pensamento de Ferreira (2007), é imprescindível repensar novas formas de viver e conviver no mundo, apesar dos sedutores convites da lógica neoliberal. Estas novas concepções poderão ensinar novos jeitos de olhar o mundo excludente que aí se encontra.

O desenvolvimento dessas novas concepções pode constituir um mundo mais solidário, justo e com igualdade de direitos, um mundo onde todos tenham o seu lugar, onde todos possam participar das decisões políticas, construindo relações mais dignas para a Humanidade.

Nesta análise, urgiu aprofundar uma investigação que pudesse contribuir para o fortalecimento de uma rede de pesquisas articuladas que colocassem à disposição de estudantes, professores, pesquisadores e interessados, dados e informações relevantes sobre os avanços, retrocessos e resultados do estudo sobre a implementação dos Planos de Educação nas três esferas, revelando novas demandas de pesquisas no Estado do Amazonas.

Como principais desafios amazônicos os representantes municipais apontaram a ausência de financiamentos para a educação inclusiva, falhas na acessibilidade e formação de professores, a ausência de parcerias entre os entes federados, a desarticulação entre educação e saúde e a não participação efetiva das famílias nos processos educativos. Fatores que, isolados ou combinados são agravados pelo custo amazônico, distâncias territoriais, climáticas, geográficas, sociais, culturais, políticas ou sócio-históricas.

O que leva à reflexão, e, ao mesmo tempo suscita preocupação é que a atual conjuntura globalizante é reproduzida no campo do conhecimento, das ciências, da técnica, da política e do domínio descarado que se processa nas mais diversas maneiras de poder e dominação de uns poucos privilegiados sobre uma grande massa excluída nas sociedades contemporâneas.

Tal preocupação não pode ser um ponto de estagnação, necessitando tornar-se o ponto de partida para que sejam solucionadas, pelo menos em parte, as problemáticas levantadas pelo estudo.

Considerações finais

Nesta tese, nos empenhamos em compreender e evidenciar as múltiplas relações e determinações do trabalho iniciado em 2016, com as primeiras aulas, disciplinas e ensinamentos proporcionados pelo Curso de Doutorado em Educação do PPGE/FACED da Universidade Federal do Amazonas. Com esse estudo, identificamos em um contexto geral a necessidade da implementação das políticas públicas e, em um contexto específico a universalização do ensino para os educandos com deficiência.

Ao perceber o que está nas entrelinhas das políticas educacionais vigentes em cada município amazonense esperamos, por meio da análise proposta, promover uma reflexão acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento integral dos educandos, na perspectiva de uma formação crítico-reflexiva, ética, humana, dialética, política e de fato inclusiva.

Pesquisando sobre as contradições e convergências presentes entre banzeiros e remansos que constroem o tecido das políticas públicas educacionais de inclusão no Estado do Amazonas, foi possível conhecer as intencionalidades políticas de continuidade/descontinuidade dos projetos governamentais presentes em cada município.

A análise da implementação da meta 4 do PNE (2014-2024) como uma política pública demonstrou o que estava planejado no cenário educacional brasileiro para esta década, e, embora havendo consonâncias e dissonâncias presentes nos 18 PME's analisados, detectou-se inconsistências que comprovam a tese de que, no Amazonas, os planos investigados, estão

negligenciando o devido cumprimento da Meta 4 do PNE (2014/2024) no que é concernente aos pressupostos da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O estudo mostra que há uma tendência de negligência do PNE vigente em diversos aspectos apontados pelos resultados da tese.

No cenário das florestas não há lugar para políticas, projetos e programas de governo que desrespeitem as nossas especificidades, nossas culturas, credos, crenças e costumes, no jeito simples de um povo que só vive porque a vida se renova junto com a mata, as águas, os animais e a natureza.

Sobre essa reflexão, pensa Freire (apud GADOTTI, 2008, p.66):

Neste sentido me parece uma contradição lamentável fazer um discurso progressista, revolucionário, e ter uma prática negadora da vida. Prática poluidora do mar, das águas, dos campos, devastadora das matas, destruidora das árvores, ameaçadora dos animais e das aves.

Como explica o autor, nosso discurso precisa estar afinado com o que somos e com as práticas que defendemos. Se assim não for, nossas palavras bonitas esvaziam-se de sentido.

É importante salientar que, muito já avançamos nos últimos 20 anos em relação à inclusão, seja social, seja educacional com as crianças, adolescentes, jovens ou adultos com deficiência, mas muito temos que caminhar para que, um dia, todos se tornem, de fato, cidadãos emancipados em nosso país, pois, como expressa o dizer de Freire (1979, p.16): “Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”.

Com essa expectativa, o nosso papel no mundo é continuar lutando para que mais pessoas com ou sem deficiência possam, a despeito de qualquer limitação, acreditar que são capazes de chegar onde limite algum as paralise.

Compartilhando desse entendimento, envolvendo-se com as contradições de si, dos outros e do mundo, homens e mulheres com deficiência, ao serem constantemente confrontados, vão forjando e fortalecendo a própria identidade, como enfatiza o pensar de Freire (1996, p.53) quando afirma que:

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

Na luta pela coletividade temos aprendido com este estudo que mesmo que o poder público (donos dos meios de produção) se recuse a enxergar as necessidades das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, estas não são invisíveis e, reunidas em movimentos sociais cada vez mais organizados, continuam lançando ao mundo o desafio de serem simplesmente diferentes.

Envolvidos neste processo emancipatório, temos aprendido que é necessária a presença das pessoas com deficiência na escola, no trabalho, na praça e na comunidade para que a sociedade compreenda e aprenda a lidar com as singularidades de cada pessoa.

Temos aprendido também que, nós, os educadores não podemos nos omitir, e, precisamos continuar lutando para que a dignidade humana se antecipe à barbárie, parafraseando Freire (1996) e Adorno (2010).

Pensamos, enfim, que educar é amar profundamente as gentes e quaisquer tipos de gentes são dignas de afeto e tolerância. Por isso, a luta pela dignidade e defesa dos direitos apenas se inicia quando entendemos que as políticas públicas devem atender a todos, principalmente, àqueles que ainda não aprenderam que no mundo há lugar para todos independentemente da cor de pele, credo, crenças, raça ou condição física.

Referências

ADORNO, Sérgio. **História e desventura**: o 3.º Programa Nacional de Direitos Humanos. Novos Estudos Cebrap, São Paulo: n. 86, p. 5-20, março de 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3002010000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BENETTI, Cláudia Casiane. **Direcionando um olhar para a subjetividade singular presente no processo de ensino-aprendizagem**: Um olhar psicanalítico. Disponível no site 0- – Acessado em 26/12/2014.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. (de 16 de Julho de 1934). Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. MEC – Lei n.º 9.394/1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, Direito à Educação**: Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – Orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/Seesp, 2004.

_____. **LEI No 10.048/2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm - Acessado em 5 7 17

_____. **LEI No 10.098/2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm - Acessado em 5 7 17

_____. **LEI Nº 12.764/2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da**

Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acessado em 8 4 18

_____. **LEI Nº 13.146/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos: Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm - Acessado em 5 7 17

_____. **DECRETO Nº 6.571/2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007:** Diário Oficial da União, Seção 1, Nº 181, quinta-feira, 18 de setembro de 2008 – ISSN 1677-7042:

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Atualizada em 1/12/2014.

COSTA, Valdelúcia Alves da. SEGURA, Raul Vargas. **Direitos Humanos em Educação: Formação e Inclusão no Brasil e México.** Niterói: Intertexto: MÉXICO: CAPUB, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação:** direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar.** 4 ed. atualizada e revisada. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação:** política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Inep/MEC, 2016. (Série PNE em Movimento, 1).

EDLER CARVALHO, Rosita. **Educação Inclusiva:** Com os pingos nos "is". 4ª ed. Porto Alegre: Mediação (2004), 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org); Anita Helena Schlesner...et al. **Políticas Públicas e Gestão da Educação:** Polêmicas, Fundamentos e Análises. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez. 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. **Além do Princípio do Prazer:** psicologia de grupo e outros trabalhos. Vol. XVIII. (1920-1922) Ed. Imago, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In FAZENDA, Ivani (Org). Metodologia da pesquisa educacional. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade:** uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. ROMÃO, José F. (Orgs) **Município e Educação.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília: DF, 1993.

GLAT, R. **Integração do excepcional:** realidade ou mito? Mensagem da APAE, XV (49), 1988. 11-14.

_____. **A integração dos excepcionais.** Impulso 5, 1991. (10), 7-22.

_____. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão.** Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: O Princípio Educativo.** Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006b. v. II.

_____. **Cadernos do cárcere:** Maquiavel. Notas sobre o Estado e política. 3a. ed. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. v. 3, 2007.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica:** Alternativas de mudança. 54. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

HOFLING, E. M. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais.** Cadernos Cedes, ano XXI, n.55, nov./2001.

LEMOS, Cátia de. **Formação e Práxis do Professor Cego ou com Baixa Visão de Manaus.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE da Faculdade de Educação/FACED da Universidade Federal do Amazonas/ UFAM, Manaus/AM: 2008.

LIBÂNEO, José Carlos (2006). **Diretrizes Curriculares da Pedagogia – Um Adeus à Pedagogia e aos Pedagogos?** Disponível no site: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo.htm> – Acessado em 5 de setembro de 2013.

LOPES, Maura Corsini. **Políticas de Inclusão e Governamentalidade.** Revista Educação & Realidade. (34(2) pp. 153-169, maio/agosto 2009.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MÉSZARÓS, István. **Educação Para Além do Capital.** São Paulo: BoiTempo, 2005.

MONLEVADE, J. A. C. Plano municipal da educação: fazer para acontecer. Brasília, DF: Idéa, 2002.

PALMA FILHO J. C. **Cadernos de Pesquisa** v.35, número 24, jan/ago, 2005.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **A dialética na pesquisa em Educação:** elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANFELICE, José Luis. **Inclusão Educacional no Brasil:** Limites e Possibilidades. In: Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas: n. 21, pp. 29-40, novembro 2006.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo.** Tradução de Rita Correia Guedes et al. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos.** 3. ed. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por uma outra política educacional. 4ª ed. Ver. Campinas, São Paulo: autores associados, 2011.

SEDUC-AM – Plano Estadual de Educação – PEE do Amazonas – Governo do Estado do Amazonas. Abril, 2015.

SEMED-ANAMÃ/AM – **Plano Municipal de Educação – Institui e dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências.** Projeto de Lei de 8 de junho de 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acessado em 01/08/18

SEMED-MANAUS/AM – **Plano Municipal de Educação – Documento Base 2015/2005 – Portaria Nº 0713/2014 – SEMED/GS; DOM 3465.**

SEMED-PAUINI/AM – **Plano Municipal de Educação – cria o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências**. Projeto de Lei Nº 248 de 14 julho de 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acessado em 01/08/18 966

SEMERARO, Giovanni. **O pensamento moderno**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, v. 2. (Coleção Saber-Fazer Filosofia), 2011.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo, Tradução de Adriana Lopez; Revisão Técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

SOUZA, Alexandre Augusto Cals. **O Conselho Municipal de Educação: instrumento para a democratização e participação da sociedade civil na organização do ensino em Breves**. In: Políticas Educacionais na Amazônia: Estado, Democracia, Sociedade Civil e Participação – Jundiá – SP: Paco Editorial, 2015.

TORRES, Carlos Alberto. **Entrevista concedida à revista Nova Escola em maio de 2008**, p. 26-30, ano XXIII, n.º 212.

VERZA, Severino Batista. **As políticas públicas de Educação no Município**. Ed. UNIJUÍ, (Coleção Educação), Ijuí, Rio Grande do Sul: 2000.

WERNECK, Claudia. **“Um tiro no preconceito”**. Jornal do Brasil. Entrevista concedida em 14/9/1996. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~elizabeth/tiro.htm>>. Acesso em: 02 03 18.



O Dossiê Educação Especial e Inclusiva: a produção de conhecimento de professores e professoras da Educação Básica de Manaus, 10ª edição especial da Revista Saberes & Práticas reúne um conjunto de artigos oriundos de teses e dissertações de professores(as) pesquisadores(as) que desenvolveram estudos sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão. Esses profissionais apresentaram seus trabalhos no Circuito Teses & Ideias, que é um programa da TV Lepete (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação) apresentado na plataforma de streaming no YouTube.

