

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FAED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

MIRIAN ROSA PEREIRA

**ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NOS MUNICÍPIOS DE APUÍ, BORBA, HUMAITÁ, MANICORÉ E
NOVO ARIPUANÃ, NO ESTADO DO AMAZONAS: desafios e possibilidades**

MANAUS (AM)

2024

MIRIAN ROSA PEREIRA

ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS MUNICÍPIOS DE APUÍ, BORBA, HUMAITÁ, MANICORÉ E NOVO ARIPUANÃ, NO ESTADO DO AMAZONAS: desafios e possibilidades

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como exigência de defesa e requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha 3: Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. João Otacilio Libardoni dos Santos

MANAUS (AM)

2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P436a Pereira, Mírian Rosa
Acesso e permanência de alunos público da educação especial nos municípios de Apuí, Borba, Humaitá, Manicoré e Novo Aripuanã, no estado do Amazonas : desafios e possibilidades / Mírian Rosa Pereira . 2024
292 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: João Otacilio Libardoni dos Santos
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Acesso. 2. Amazonas. 3. Educação Especial. 4. Inclusão Escolar. 5. Permanência. I. Santos, João Otacilio Libardoni dos. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

MIRIAN ROSA PEREIRA

**ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NOS MUNICÍPIOS DE APUÍ, BORBA, HUMAITÁ, MANICORÉ E
NOVO ARIPUANÃ, NO ESTADO DO AMAZONAS: desafios e possibilidades**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Faculdade de Educação (FAED), para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa 3: Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia.

Data da defesa: 22/11/2024

Banca Examinadora:

Prof. Dr. João Otacilio Libardoni dos Santos
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Profa. Dra. Wânia Ribeiro Fernandes
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Profa. Dra. Hildete Pereira dos Anjos
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA

Prof. Dr. Dalmir Pacheco de Souza
Instituto Federal do Amazonas – IFAM

Dedico este trabalho aos meus pais e às
pessoas com deficiência.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela saúde, força e proteção nos momentos de renúncias, alegres, difíceis e angustiantes vividos durante a trajetória deste estudo, principalmente, no período pandêmico da covid-19.

Aos meus pais, pelo amor, confiança, acalento, orações e exemplo de resiliência e sabedoria. Aos meus irmãos e cunhadas, pela cumplicidade e apoio incondicional. Às minhas sobrinhas e meus sobrinhos, pela preciosidade e pureza que tornam a minha vida feliz e cheia de esperança. Aos demais integrantes da minha família, pelo zelo e torcida.

Às pessoas que fazem parte da minha vida pessoal e profissional, que torceram pela finalização deste estudo, deixo registrado meu muito obrigada. Em reconhecimento somente àquelas que são essenciais na minha vida e para que se façam presentes neste momento de leitura, expresso minha reciprocidade para além desta página, sem citar nomes, mas espero que possam sentir, com sensibilidade e ternura, meu apreço, gratidão e um abraço pela amizade.

Ao Programa de Pós-Graduação de Educação, da Universidade Federal do Amazonas, pelo compromisso com a educação pública e o fortalecimento do ensino superior e da pós-graduação na região Norte e no estado do Amazonas.

Ao meu orientador prof. João Otacílio Libardoni dos Santos, por ser uma pessoa admirável na postura de educador e generosidade humana, especialmente pelo ensinamento, confiança e experiência compartilhada nos projetos e no acolhimento durante a caminhada.

Às professoras, Hildete Pereira dos Anjos, Maria Almerinda de Souza Matos, Wânia Ribeiro Fernandes, e o professor, Dalmir Pacheco de Souza, que compartilham comigo de um momento importante da minha vida pessoal, acadêmica e científica, especialmente pela partilha do conhecimento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) financiadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM).

À Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas, pela autorização e apoio disponibilizado durante a realização do estudo, especialmente as Coordenações Regionais, Gestores Escolares, Professores do Ensino Comum e do Atendimento Educacional Especializado, Profissionais Auxiliares de Vida Escolar e familiares que contribuíram gentilmente de maneira direta e indireta durante a realização da pesquisa no interior do Amazonas. E aos apoiadores pela receptividade durante a estadia em cada município.

Viva o Nordeste e o Amazonas, presente e sempre! 

“Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente
diferentes e totalmente livres”.

Rosa Luxemburgo

RESUMO

Este estudo discute o acesso e a permanência na perspectiva da educação inclusiva, voltada ao público da Educação Especial na busca de saber: “quais os desafios enfrentados e possibilidades construídas pelos profissionais da educação frente ao acesso e à permanência do público da Educação Especial nos cinco municípios que fazem parte da Calha do Rio Madeira, estado do Amazonas, no ano de 2022?” Para responder a essa questão, definimos como objetivo geral: analisar como ocorre o acesso e a permanência do público da Educação Especial nas escolas públicas estaduais dos municípios de Apuí, Borba, Humaitá, Manicoré e Novo Aripuanã, que fazem parte da Calha do Rio Madeira, estado do Amazonas, a partir das experiências das coordenações regionais, gestores escolares, professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os profissionais auxiliares de vida escolar. Os procedimentos teóricos-metodológicos estão fundamentados no materialismo histórico dialético, tendo como base a teoria marxista de Marx (2004; 2017) e demais estudiosos, Lukács (2013; 2018), Vigotski (2007; 2021), Melo (2024) e outros. A pesquisa de campo foi realizada nos meses de junho e julho de 2022. Os participantes incluíram os coordenadores regionais, gestores escolares, professores do ensino comum e das salas de recursos multifuncionais e profissionais auxiliares de vida escolar. As fontes de dados abrangeram a revisão de escopo, documentos oficiais, quarenta e sete entrevistas semiestruturadas, observação participante, registros fotográficos e diário de campo. O tratamento e a exposição dos dados ocorreram por meio de uma análise baseada em duas categorias temáticas: “acesso e permanência”, aprofundadas em subcategorias que se articulam à realidade concreta da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no contexto do Amazonas, considerando também as aproximações entre a gestão escolar, o ensino comum e o AEE. Os resultados evidenciaram que o Amazonas possui normas que regulamentam a Educação Especial. As matrículas do público da Educação Especial no ensino comum têm apresentado um crescimento contínuo, enquanto que no AEE permanecem menos expressivas. Além disso, a quantidade das Salas de Recursos Multifuncionais é insuficiente, com estrutura pedagógica e equipamentos desatualizados, e há a exigência de laudo médico ou relatório no ato da matrícula. Há também uma carência de dados que representem de forma clara a realidade das escolas e dos profissionais da educação, além da ausência de um responsável específico pela Educação Especial dentro das coordenadorias regionais. Contudo, é possível aprimorar o acesso às informações relacionadas à Educação Especial por meio do módulo especial do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (Sigeam), que atualmente está subutilizado pela Seduc (AM). Os profissionais solicitam formação continuada, que, contudo, tende a seguir um modelo médico-pedagógico. No entanto, há necessidade de capacitações voltadas para estratégias que potencializem as práticas pedagógicas. Assim sendo, o estudo sustenta a tese de que as escolas públicas de Apuí, Borba, Humaitá, Manicoré e Novo Aripuanã desenvolvem uma política educacional que não favorece a permanência escolar para o público da Educação Especial. Essa realidade decorre da reprodução das condições

excluídas originárias, considerando que, mesmo com o acesso às escolas, esses alunos permanecem excluídos dos processos educacionais, apesar das experiências construídas pelos professores. A partir dessa realidade, foi desenvolvida a ferramenta “Rede Aberta de Diálogos”, visando fomentar interações e aproximações para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem nas escolas. Por fim, o estudo ressalta a necessidade de novas pesquisas que fortaleçam a escolarização dos alunos público da Educação Especial no Amazonas e contribuam para a melhoria da qualidade da educação. Ao mesmo tempo, aponta lacunas que podem ser exploradas em futuros estudos.

Palavras-chave: Acesso. Amazonas. Educação Especial. Inclusão Escolar. Permanência.

ABSTRACT

This study discusses access and retention from the perspective of inclusive education, aimed at the Special Education public, seeking to know: “what are the challenges faced and possibilities built by education professionals regarding access and retention of the Special Education public in the five municipalities that are part of the Calha do Rio Madeira, state of Amazonas, in the year 2022?” To answer this question, we defined as a general objective: to analyze how access and retention of the Special Education public occurs in the state public schools of the municipalities of Apuí, Borba, Humaitá, Manicoré and Novo Aripuanã, which are part of the Calha do Rio Madeira, state of Amazonas, based on the experiences of regional coordinators, school managers, regular education and Specialized Educational Assistance (AEE) teachers and school life assistant professionals. The theoretical-methodological procedures are based on dialectical historical materialism, based on the Marxist theory of Marx (2004; 2017) and other scholars, Lukács (2013; 2018), Vygotsky (2007; 2021), Melo (2024) and others. The field research was carried out in June and July 2022. Participants included regional coordinators, school managers, regular school teachers and multifunctional resource rooms, and school life support professionals. Data sources included the scoping review, official documents, forty-seven semi-structured interviews, participant observation, photographic records, and field diary. The data were processed and presented through an analysis based on two thematic categories: “access and retention”, which were further broken down into subcategories that are linked to the concrete reality of the Special Education Policy from an Inclusive Perspective in the context of Amazonas, also considering the connections between school management, regular education and the Special Education Program. The results showed that Amazonas has rules that regulate Special Education. Enrollment of the Special Education population in regular education has shown continuous growth, while enrollment in the Special Education Program remains less significant. Furthermore, the number of Multifunctional Resource Rooms is insufficient, with outdated pedagogical structure and equipment, and a medical report or report is required at the time of enrollment. There is also a lack of data that clearly represents the reality of schools and education professionals, in addition to the absence of a specific person responsible for Special Education within the regional coordinators. However, it is possible to improve access to information related to Special Education through the special module of the Integrated Educational Management System of Amazonas (Sigeam), which is currently underutilized by Seduc (AM). Professionals request ongoing training, which, however, tends to follow a medical-pedagogical model. However, there is a need for training focused on strategies that enhance pedagogical practices. Therefore, the study supports the thesis that public schools in Apuí, Borba, Humaitá, Manicoré and Novo Aripuanã develop an educational policy that does not favor school retention for the Special Education population. This reality is a result of the reproduction of the original exclusionary conditions, considering that, even with access to schools, these students remain excluded from educational processes, despite the experiences built by teachers. Based on this reality, the “Rede Aberta de Diálogos” (Open Dialogue Network) tool was developed, aiming to foster interactions and approaches to improve teaching and learning in schools. Finally, the study highlights the need for new research that strengthens the schooling of public students with Special Education in Amazonas and contributes to improving the quality of education. At the same time, it points out gaps that can be explored in future studies.

Keywords: Access. Amazonas. Special Education. School Inclusion. Permanence.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Brasil - Crescimento de matrículas do público da Educação Especial (2019-2023)	170
Tabela 2 - Brasil - Amazonas - Matrículas do público da Educação Especial em classes comuns e exclusivas (2007-2023)	172
Tabela 3 - Matrículas do público da Educação Especial em classes comuns e exclusivas nos municípios da Calha do Rio Madeira (AM) (2007 e 2023)	177
Tabela 4 - Matrículas do público da Educação Especial em cinco municípios da Calha Rio Madeira	178

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Procedimentos da coleta de dados em distintas fontes, espaços e períodos	42
Figura 2 - Fotografias do caminho das águas rumo à pesquisa de campo	45
Figura 3 - Trajeto percorrido durante 15 dias	46
Figura 4 - Trajeto da segunda etapa	46
Figura 5 - Esferas ontológicas	56
Figura 6 - Fluxo do processo de escolarização que considera o público da Educação Especial	75
Figura 7 - Fluxograma de identificação dos estudos localizados nas bases de dados	98
Figura 8 - Mapa do estado do Amazonas	137
Figura 9 - Regiões geográficas do Amazonas, estabelecida pelo IBGE em 2017	143
Figura 10 – Organograma da Seduc (AM) que contempla a Educação Especial	150
Figura 11 - Fluxograma da dinâmica de funcionamento das SRMs nos municípios pesquisados	195
Figura 12 - Placa de inauguração da Escola Estadual Professor Gilberto Mestrinho fixada na escola	223
Figura 13 - Estrutura física da Escola Estadual Professor Gilberto Mestrinho 1	223
Figura 14 - Estrutura física da Escola Estadual Professor Gilberto Mestrinho 2	224
Figura 15 - Equipamentos e materiais da Escola Estadual Professor Gilberto Mestrinho	224
Figura 16 - A infraestrutura da Escola Estadual Professor Gilberto Mestrinho (Apuí [AM])	225
Figura 17 - Placa de reinauguração da Escola Estadual Cônego Bento José de Souza fixada na escola	225
Figura 18 - Estrutura física da Escola Estadual Cônego Bento José de Souza 1	226

Figura 19 - Estrutura física da Escola Estadual Cônego Bento José de Souza 2	226
Figura 20 - Equipamentos e materiais da Escola Estadual Cônego Bento José de Souza	227
Figura 21 - A infraestrutura da escola Escola Estadual Cônego Bento José de Souza (Borba [AM])	227
Figura 22 - Estrutura física da Escola Estadual Álvaro Maia 1	228
Figura 23 - Estrutura física da Escola Estadual Álvaro Maia 2	229
Figura 24 - Equipamentos e materiais da Escola Estadual Álvaro Maia	229
Figura 25 - A infraestrutura da Escola Estadual Álvaro Maia (Humaitá [AM])	230
Figura 26 - Placa de reinauguração do Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Tarcila Prado de Negreiros Mendes	230
Figura 27 - Estrutura física do Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Tarcila Prado de Negreiros Mendes 1	231
Figura 28 - Estrutura física do Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Tarcila Prado de Negreiros Mendes 2	231
Figura 29 - A infraestrutura do Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Tarcila Prado de Negreiros Mendes (Humaitá [AM])	232
Figura 30 - Equipamentos e materiais do Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Tarcila Prado de Negreiros Mendes 1	233
Figura 31 - Equipamentos e materiais do Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Tarcila Prado de Negreiros Mendes 2	233
Figura 32 - Estrutura física da Escola Estadual Hermenegildo de Campos 1	234
Figura 33 - Estrutura física da Escola Estadual Hermenegildo de Campos 2	234
Figura 34 - A infraestrutura da Escola Estadual Hermenegildo de Campos (Manicoré [AM])	235
Figura 35 - Equipamentos da Escola Estadual Hermenegildo de Campos	235
Figura 36 - Materiais da Escola Estadual Hermenegildo de Campos	236

Figura 37 - Placas de inauguração e reinauguração da Escola Estadual Francisco de Sá	236
Figura 38 - Estrutura física da Escola Estadual Francisco de Sá 1	237
Figura 39 - Estrutura física da Escola Estadual Francisco de Sá 2	237
Figura 40 - A infraestrutura da Escola Estadual Francisco de Sá (Novo Aripuanã [AM])	238
Figura 41 - Equipamentos da Escola Estadual Francisco de Sá	238
Figura 42 - Proposta da Rede Aberta de Diálogos 1	261
Figura 43 - Proposta da Rede Aberta de Diálogos 2	262
Figura 44 - Proposta da Rede Aberta de Diálogos 3	262
Figura 45 - Proposta da Rede Aberta de Diálogos 4	263
Figura 46 - Proposta da Rede Aberta de Diálogos 5	263
Figura 47 - Proposta da Rede Aberta de Diálogos 6	264
Figura 48 - Proposta da Rede Aberta de Diálogos 7	264
Figura 49 - Organograma da Seduc (AM)	290

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Brasil - Percentuais de acesso de pessoas com e sem deficiência em diferentes níveis de escolaridade	28
Gráfico 2 - Quantidade de publicações na série histórica de 2018-2022	101
Gráfico 3 - Indicador 4B - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da Educação Básica	162
Gráfico 4 - Indicador 4C - Percentual de matrículas na Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades ou superdotação que recebem Atendimento Educacional Especializado	162
Gráfico 5 - Percentuais de matrículas no Brasil no período de 2019 a 2023 referentes aos alunos público da Educação Especial, de quatro a 17 anos de idade, que frequentam as classes comuns com e sem Atendimento Educacional Especializado ou classes especiais exclusivas	169
Gráfico 6 - Percentuais de matrículas no Amazonas no período de 2017 a 2021 referentes aos alunos público da Educação Especial, de quatro a 17 anos de idade, que frequentam as classes comuns com e sem Atendimento Educacional Especializado ou classes especiais exclusivas	174
Gráfico 7 - A frequência da realização de formação continuada pela Seduc (AM)	202

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Detalhamento das fontes primárias	43
Quadro 2 - Relação nominal das Escolas Estaduais pesquisadas	45
Quadro 3 - Quantitativo de entrevistas obtidas durante pesquisa de campo	48
Quadro 4 - Perfis dos participantes por cada município pesquisado	50
Quadro 5 - Desenho teórico metodológico da pesquisa	51
Quadro 6 - Dimensões de mediações apreendidas nas análises dos dados	53
Quadro 7 - Marcos políticos, legais e técnicos estabelecidos no Brasil e posteriores à PNEEPEI	85
Quadro 8 - Principais programas e ações de apoio aos sistemas de ensino com alcance à PNEEPEI	90
Quadro 9 - Dados da Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic)	94
Quadro 10 - Estratégia de busca realizada em 01 de junho de 2023	96
Quadro 11 - Critérios de elegibilidade	96
Quadro 12 - Publicações consideradas elegíveis	99
Quadro 13 - Locais de publicação dos estudos selecionados	103
Quadro 14 - Detalhamento do local do estudo e da publicação	104
Quadro 15 - Síntese geral das publicações com base nos seus objetivos e resultados	105
Quadro 16 - Mesorregiões, microrregiões e municípios do Amazonas, segundo o Governo Federal	141
Quadro 17 - Novas regiões geográficas do Amazonas pelo IBGE	142
Quadro 18 - Divisão política-administrativa do Amazonas por calhas dos rios	144
Quadro 19 - Dados históricos e sociais dos municípios da Calha do Rio Madeira	147
Quadro 20 - Dados educacionais do estado do Amazonas	151

Quadro 21 - Entrega de Relatórios de monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação vinculado ao Plano Nacional de Educação (2014-2024)	160
Quadro 22 - Relação da quantidade de alunos entre Resoluções da SEDUC (AM)	166
Quadro 23 - Percentuais de escolas com SRM por região, unidades federativas e o Distrito Federal	175
Quadro 24 - Escolas com Salas de Recursos Multifuncionais em uso e sem uso no estado do Amazonas	176
Quadro 25 - Relatórios e funcionalidades disponíveis no módulo especial do Sigeam	182
Quadro 26 - Caracterização do perfil das coordenações regional e gestão escolar	191
Quadro 27 - Caracterização dos perfis dos professores do ensino comum	192
Quadro 28 - Caracterização dos perfis dos professores do atendimento educacional especializado	194
Quadro 29 - Caracterização dos perfis dos profissionais auxiliares de vida escolar	198
Quadro 30 - Quantitativo de matrículas e escolas que dispõem de SRM em 2022	222
Quadro 31 - PDDE SRM e PDDE Equidade do Governo Federal	242
Quadro 32 - Cargos de confiança, provimentos em comissão e funções gratificadas, capital e interior	284
Quadro 34 - Panorama de alguns documentos que subsidiam a rede de ensino estadual do Amazonas	287

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADEFA	Associação dos Deficientes Físicos do Amazonas
ADEME	Associação Amazonense de Integração de Pais de Deficientes Mentais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA (AM)	Associação de Amigos do Autista no Amazonas
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APMC	Associação de Pais, Mestres e Comunitários
BDTD	Biblioteca de Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEMEAM	Centro de Mídias de Educação do Amazonas
CENESP	Conselho Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CETI	Centro de Educação de Tempo Integral
CF	Constituição Federal
CIF	Classificação Internacional da Funcionalidade
CMADIJ	Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infanto-Juvenil

CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CRE	Coordenadoria Regional de Ensino
CREI	Centro de Referência de Educação Inclusiva
DEPPE	Departamento de Políticas e Programas Educacionais
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ERIC	Education Resources Information Center
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
FCC	Fundação Carlos Chagas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GAB	Gabinete
GAEE	Gerência de Atendimento Educacional Específico
GAEED	Gerência de Atendimento Educacional Específico e da Diversidade
GE	Gestor Escolar
GEARF	Gerência de Acompanhamento aos Recursos Financeiros
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFBr-M	Instrumento de Funcionalidade Brasileiro Modificado
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IPEC	Inteligência em Pesquisa e Consultoria

LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MPF	Ministério Público Federal
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Atendimento Especializado
PAVE	Profissional de Apoio de Vida Escolar
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PCD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC	Professor do Ensino Comum
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PSRM	Professor da Sala de Recurso Multifuncional
RAD	Rede Aberta de Diálogos
SEAI	Secretaria Executiva Adjunta do Interior
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC (AM)	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas

SEESP	Secretaria de Educação Especial
SIGETEC	Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação
SIGEAM	Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas
SIGETEC	Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TAC	Termos de Ajuste de Conduta
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TJ (AM)	Tribunal de Justiça do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	24
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	24
CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA	26
TESE.....	32
OBJETIVOS	33
JUSTIFICATIVA	34
ESTRUTURA DA TESE	36
SEÇÃO 1	38
DELINEAMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO	38
1.1 FUNDAMENTO DO CAMINHO INVESTIGATIVO	38
1.2 COLETA DE DADOS	42
1.3 QUEM SÃO OS PARTICIPANTES?.....	49
1.4 ORGANIZAÇÃO DA EXPOSIÇÃO DOS DADOS	51
1.5 QUESTÕES ÉTICAS	54
SEÇÃO 2	55
MARCOS CONCEITUAIS E LEGAIS	55
2.1 O SER HUMANO E ESPECIFICIDADES DAS DEFICIÊNCIAS	55
2.2 MODELO BASEADO EM DIREITOS HUMANOS	63
2.3 DIREITO À EDUCAÇÃO	66
2.3.1 Acesso e Permanência Escolar.....	70
2.3.2 Educação Especial	77
2.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 82	
2.4.1 Documentos: políticos, legais e técnicos.....	85
2.4.2 Programas e ações de apoio	89
SEÇÃO 3	95
REVISÃO DAS PRODUÇÕES SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	95
3.1 IDENTIFICAÇÃO DAS PRODUÇÕES.....	95
3.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	97
3.2.1 Panorama geral.....	97
3.2.2 Pontos e contrapontos entre as produções	111
3.2.3 Apontamentos para novos estudos.....	130
3.2.4 Realidade escolar em relação ao acesso e à permanência dos alunos público da Educação Especial	132
SEÇÃO 4	137
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO AMAZONAS	137
4.1 CONHEÇA O ESTADO DO AMAZONAS	137
4.2 LOCALIZAÇÃO DE REFERÊNCIA GEOGRÁFICA	140

4.3 MUNICÍPIOS DA CALHA DO RIO MADEIRA	145
4.4 EDUCAÇÃO NO AMAZONAS.....	147
4.5 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO AMAZONAS	158
SEÇÃO 5	168
ACESSO E PERMANÊNCIA EM CONTEXTO DE INCLUSÃO ESCOLAR EM CINCO MUNICÍPIOS DO AMAZONAS.....	168
5.1 ACESSO DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	168
5.1.1 Indicador matrícula escolar.....	168
5.1.2 Processos de matrícula na escola.....	180
5.1.3 Os profissionais: gestão educacional, ensino comum, especializado e de apoio.....	191
5.2 CONTEXTO DE PERMANÊNCIA ESCOLAR	213
5.2.1 Acompanhamento escolar.....	213
5.2.2 Retratos das SRMs	220
CONSIDERAÇÕES FINAIS	256
REFERÊNCIAS.....	265
APÊNDICE 1 - CARGOS DE CONFIANÇA, PROVIMENTOS EM COMISSÃO E FUNÇÕES GRATIFICADAS, CAPITAL E INTERIOR	284
APÊNDICE 2 - PANORAMA DE ALGUNS DOCUMENTOS QUE SUBSIDIAM A REDE DE ENSINO ESTADUAL DO AMAZONAS	287
ANEXO 1 - ORGANOGRAMA DA SEDUC (AM)	290
ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	291

INTRODUÇÃO

A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-la de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e tampouco, arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso e com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Hannah Arendt (2011)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escola tem o dever de abrir suas portas para acolher e garantir educação a toda e qualquer pessoa. É com essa consciência que buscamos a educação libertadora defendida por Paulo Freire, em que as relações de consciência e de mundo se dão ao mesmo tempo. Explica ele: “[...] a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Freire, 2015, p. 98).

Neste lugar social chamado de escola, é possível que as pessoas possam aprender umas com outras, em um processo de pertencimento e de desenvolvimento humano a partir da construção de conhecimentos, difusão de valores e embates que transformam pessoas e estruturas que geram desvantagens que ainda não foram alcançadas pelas políticas instituídas. Tomando como experiência pessoal, desde a educação básica, a minha vida foi transformada pela escola pública, em que nos seus movimentos de gente me constituiu como integrante e sua defensora.

Ainda assim, posso dizer que mesmo com a oportunidade de aprendizados nas escolas e universidades públicas, vivenciei situações limitantes de ordem social, emocional, cultural e de qualidade do ensino. O diferencial de continuidade dos estudos formais teve dois aspectos: o primeiro de âmbito familiar, porque os meus pais sempre entenderam que a educação é transformadora, ou seja, foram persistentes para que não ficássemos fora dela. O segundo está relacionado às experiências que construí em sala de aula em todos os níveis,

mesmo tropeçando nas barreiras pedagógicas durante o meu processo haviam propósitos, que poderiam não ser bem definidos naquele momento e nem adaptáveis, mas alcançáveis.

Em ênfase, durante a graduação em Pedagogia, tive a oportunidade de participar como bolsista do Projeto de Pesquisa¹: “As experiências de inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas públicas de Marabá: primeiras avaliações”, que possibilitou o primeiro encontro com a área da Educação Especial, até então desconhecida e formada por pessoas despercebidas do meu convívio social. Dessa forma que fui conduzida aos estudos nessa área, sobretudo, o início do processo de metamorfose contínuo que se constitui em inquietações de vida que salta em indignação e luta diante das situações de impedimentos à convivialidade e de barreiras frente aos direitos das pessoas.

Isso também tem conduzido a um esperar na busca por desconstruções de práticas que ainda estão presentes na Educação Especial e, até mesmo, na problematização das minhas próprias contradições, que, por vezes, se esbarram nos efeitos produzidos pelo capacitismo. O estudo de Mello (2016) considera o capacitismo como postura que agride e de atitudes preconceituosas ou discriminatórias que hierarquiza as pessoas em virtude dos seus corpos e as tratam como incapazes devido às imposições sociais em consequência da condição de ser, ter e fazer de modo diferente dos padrões de funcionalidade predominante. Isso ainda está presente no cotidiano e, por vezes, se manifesta sutilmente em falas como: “não temos braço para fazer tudo isso”; “mais perdido que cego em tiroteio”; “eu pensei que você fosse normal”; “você é retardado”; “dá uma de João sem braço”; “quebrou minhas pernas”; “que mancada”; “a equipe tem dez pessoas e dois PcDs”; ou até mesmo pela visão que exalta a superação: “nossa, eu reclamando da vida”; “temos que lembrar de agradecer sempre”; “você faz muito mais com deficiência do que algumas pessoas sem”. Tais expressões ocultam o capacitismo, isso tem acontecido como produto de construção social (Hall, 2016), portanto, como pessoa, é necessário desenvolver práticas anticapacitistas por meio de atitudes que norteiam o respeito e a dignidade humana.

A exclusão intrínseca à sociedade capitalista, que afeta o modo de existir humano e a escola, tem sido a condição de estudos mantida na minha formação acadêmica e profissional, dentre elas, a militância e as produções, que resultaram no trabalho de conclusão de curso, dissertação de mestrado, artigos publicados em periódicos ou capítulos

¹Projeto realizado no ano de 2007, sob a orientação da profa. Dra. Hildete Pereira dos Anjos, no Campus de Marabá, Universidade Federal do Pará (UFPA).

de livros, participação em projetos de pesquisa, de extensão e entre outras. Além disso, como pessoa que vive na região Norte do Brasil convicta da importância da formação originada no ensino superior nas instituições públicas e nos programas de pós-graduação, foram motivação e oportunidade de finalizar mais uma importante etapa acadêmica junto a um programa de universidade pública consolidado na Amazônia e, especialmente, juntei-me a uma parcela dos pesquisadores que defendem o fortalecimento da pesquisa na área da Educação Especial no interior do estado do Amazonas e também pela busca de mudanças da realidade estudada a partir de uma lente que mobiliza a participação da pessoa como ser histórico-social.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Embora este estudo se concentre no acesso e na permanência do público da Educação Especial² nas escolas pesquisadas, os dados da realidade brasileira evidenciam, em contrapartida, a problemática da falta de oportunidades educacionais. Isso ocorre porque no Brasil a desigualdade social mantém-se estruturada. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2023, revelou que 8,7 milhões de pessoas enfrentam insegurança alimentar e nutricional grave, equivalente a 4,1% da população brasileira. Análoga a essa situação, pessoas em extrema pobreza com uma taxa de 4,4% e de pobreza com a taxa de 27,5%.

Em relação ao estado do Amazonas, a situação está acima da taxa nacional, ou seja, 2,2 milhões de pessoas estão em situação de pobreza, o que representa 55,1% da população, destas, 438 mil, que corresponde a 10,5%, estão em situação de extrema pobreza, o que significa que 65,6% das pessoas enfrentam carência e opressão de sobrevivência humana diante das necessidades básicas, desde a alimentação, moradia, saúde, educação, entre outras.

²O termo “público da Educação Especial” é utilizado em decorrência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008 e em observância aos posicionamentos e as disputas políticas (Garcia; Barcelos, 2021). E também quando trata dos alunos pertencentes à modalidade da Educação Especial a fim de evitar termos indiscriminados. Os segmentos que compõem o público da Educação Especial estão previstos na Resolução n. 4/2009, no Artigo 4º e na Lei n. 13.146/2015, no Artigo 2º.

Especificamente em relação à educação, em 2023, nove milhões de alunos não conseguiram finalizar o Ensino Médio no Brasil. Ao mesmo tempo, o analfabetismo permanece, cerca de 9,3 milhões de pessoas analfabetas com a idade de 15 anos ou mais. Em 2022, o total de 1,9 milhão de crianças e adolescentes entre cinco e 17 anos de idade estão em situação de trabalho infantil, corresponde a 4,9% desse grupo de faixa etária. O levantamento realizado pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria (IPEC), a pedido do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), divulgou que 1,1 mil pessoas de 11 a 19 anos que estudam em escolas públicas ou que estão fora dela não completaram a educação básica. Alguns dos motivos apontados para esta evasão escolar foram o trabalho infantil e a dificuldade de aprendizagem. Este último é outro indicador, com o aumento da proporção de crianças de sete anos que não sabem ler e escrever, saindo de 20% para 40%, entre 2019 e 2022.

Os indicadores de extrema pobreza e de pobreza apresentados aliados à educação são referências para observação das condições de vida das pessoas e do funcionamento da escola em um contexto de exclusão social como *modus operandi*, que está interconectado com a condição de classe e vulnerabilidade, que vão para além da escolaridade e contribuem para perpetuar a opressão enfrentada. No caso das pessoas com deficiência³, essa situação está presente e corrobora com outros indicadores, também considerados como indispensáveis para o entendimento inicial do contexto educacional vivido por elas em relação ao acesso e sem a escola.

No Brasil, em 2022, a população com deficiência era de 18.579.624, de dois anos ou mais de idade, indicando que aproximadamente nove de cada 100 pessoas possuem alguma limitação orgânica, sendo a maioria formada por mulheres, correspondendo a 57,7%, e que representa 10% da população total feminina no país. Outras pessoas de maior proporção são

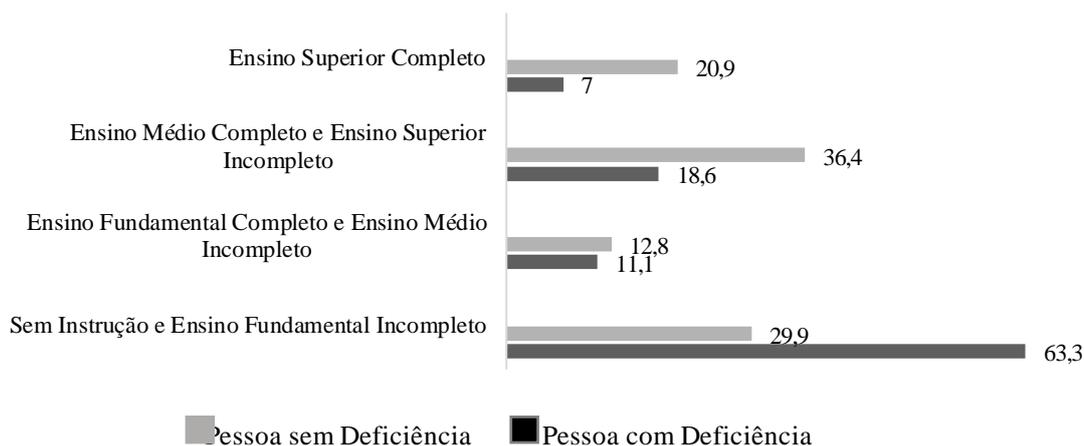
³A escolha da terminologia não é consensual; ao longo do tempo, no campo jurídico e diferentes áreas e discursos construíram diversos termos de designação, bem como atualização pelo debate científico. Ao optar por uma, intrinsecamente surge o conceito de deficiência, que não é neutro, mas revela a maneira como o corpo com lesão é pensado. Considerando a discussão teórica metodológica deste estudo, adotamos a compreensão de pessoa como ser social e histórico, e da deficiência como construção social atribuída às pessoas. Ao mesmo tempo, denuncia as desvantagens provocadas pelas relações sociais, das ideológicas de normalidade e das barreiras impostas (Diniz, 2007; Pereira e Ribeiro, 2020). A terminologia “pessoa com deficiência” é utilizada apenas quando for necessário destacar o grupo de pessoas específicas da população e em reconhecimento do termo escolhido pelo próprio movimento de luta das pessoas com deficiência e incorporado nos documentos legais, dentre eles, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, ratificada no Brasil com *status* de Emenda Constitucional por meio do Decreto de n. 6.949, de 25 de agosto de 2009.

as negras, somando 56,6%, sendo que 11,2% se identificam como pretas e 45,4% como pardas. No estado do Amazonas, são 252.614, correspondendo a 6,3% da população amazonense, que é de 4.025.139.

A taxa de analfabetismo no Brasil em relação às pessoas com deficiência é alta, 19,5%, considerada quase cinco vezes maior do que entre as pessoas sem deficiência, que é 4,1%. A cada dez pessoas com deficiência com 15 anos ou mais de idade, cerca de duas não sabem ler e escrever, ou seja, são analfabetas. No Amazonas, a taxa é 21,6%, acima da taxa do Brasil, que é de 3,4% para pessoas sem deficiência.

No ensino obrigatório, em relação à idade, há atraso escolar e mostra o menor acesso à educação. O total de 63,3% das pessoas com deficiência que têm 25 anos estão sem instrução ou possuem o Ensino Fundamental incompleto. Por outro lado, a escolaridade ainda tem maior proporção, no ensino médio completo e superior incompleto, em que o percentual é de 18,6%. Ainda no afunilamento, o alcance até o ensino superior completo é de 7%. Vejamos o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Brasil - Percentuais de acesso de pessoas com e sem deficiência em diferentes níveis de escolaridade



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da PNAD/IBGE (2022).

Esses dados chamam atenção para a realidade em comparação, em que as pessoas com deficiência têm menor alcance à educação em relação às pessoas com deficiência. E também mostra que estão fora da escola e demandam políticas públicas para a garantia do acesso à educação básica. Isso soma-se ao compromisso já existente com a população que está na faixa etária prevista de escolaridade. É salutar destacar que algumas medidas têm

sido evidentes em prol da democratização da educação básica no Brasil, conforme a Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada pela Lei n. 11.700/2008, Lei n. 12.061/2009 e a Lei n. 12.796/2013.

Nessa direção, tornou-se dever a universalização de oportunidades educacionais às pessoas, conforme as metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, tendo repercussão nas etapas obrigatórias de ensino que estão instituídas a partir da idade de quatro anos, que se inicia com a Educação Infantil e vai até a finalização do Ensino Médio aos 17 anos. Além disso, há previsão legal de oferta àqueles que não tiveram acesso na idade própria e de disponibilidade de vaga na escola próxima a sua moradia (Brasil, 2009).

Nesse contexto, que por vezes é tido como avanço no direito à educação em virtude do clamor da sociedade civil, quanto à criação de dispositivos legais e de diretrizes que norteie as políticas públicas promotoras de mudanças no âmbito educacional, destaca-se a Educação Especial, que faz parte das reivindicações do movimento social⁴ das pessoas com deficiência e da implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, instituída pelo Ministério da Educação, em 2008, sendo imprescindível para a garantia do acesso, permanência, participação e aprendizagem na escola do público da Educação Especial, por meio da inclusão no ensino comum e das especificidades no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ressaltamos que a escola é para todas as pessoas e as barreiras existentes geram os impedimentos, que são atribuídas como deficiência.

Vale esclarecer que apesar de serem usadas como sinônimos, a educação inclusiva e a Educação Especial são distintas. Corroborando com a definição, Camargo (2017, p. 2) afirma que a educação inclusiva trata do envolvimento de todos os alunos, dentre eles, o público da Educação Especial: “[...] os alunos brancos, negros, de distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais etc. Ou seja, aos seres humanos reais, com foco prioritário aos excluídos do processo educacional [...]”, enquanto que a Educação Especial é destinada exclusivamente para o público pertencente à modalidade de ensino estabelecida pelas diretrizes do Ministério da Educação e a legislação brasileira.

⁴Os movimentos sociais de pessoas com deficiência consideram a trajetória histórica de exclusão de diferentes naturezas (física e simbólica) e as condições que ainda os mantém à margem da sociedade e que trazem contribuições essenciais no âmbito jurídico, portanto, o reconhecimento do direito também é fruto da participação política.

Nessa perspectiva, nas últimas décadas, ocorreu a ampliação das matrículas obrigatórias no ensino comum do público da Educação Especial nas escolas públicas no Brasil, conforme registradas no Censo Escolar da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em 2022, o Brasil possuía 178.346 escolas de Educação Básica, dentre estas, 33,9% não possuía nenhum recurso de acessibilidade, quando se trata das rampas, somente 52,8%. Também há barreiras à mobilidade e autonomia, já que somente 10% possuem sinalização sonora, visual e piso tátil, a precariedade ainda se intensifica porque apenas 50,9% possuem banheiros acessíveis. Entre os estados brasileiros, o Amazonas teve a maior proporção de barreiras nas escolas, pois 67% das escolas não disponibilizavam de recursos de acessibilidade.

Considerando a Constituição Federal de 1988, no Artigo 212, providências têm sido adotadas para o cumprimento da aplicação de investimento financeiro à educação pública de, no mínimo, 18% da receita de impostos arrecadados pela União e de 25% pelos estados e municípios. Desse total, 20% de alguns impostos⁵ compõem a receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica⁶ (Fundeb), uma determinação permanente considerada como política educacional de sucesso na história da educação brasileira. Apesar disso, o investimento ainda não é suficiente para que seja efetivada uma educação pública de qualidade, pois prevalece a necessidade que a União complemente os recursos dos estados que estão fora dos padrões mínimos de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica, inclusive o estado do Amazonas é um desses estados dentre o total de nove (Pereira, 2019).

De fato, a contar de 2008, o Censo Escolar da Educação Básica tem indicado aumento de matrículas escolares do público da Educação Especial, mas as escolas pouco avançaram na melhoria da infraestrutura, permanecendo em condições inadequadas diante da dinâmica da inclusão escolar. Posto isso, o aspecto pedagógico é desafio de investigação

⁵Os impostos arrecadados nos âmbitos estadual, municipal e federal que compõem a arrecadação do Fundeb são: Fundo de Participação dos Estados (FPE) e Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), Desoneração das Exportações (LC n. 87/96), Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD), Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) e cota parte de 50% do Imposto Territorial Rural (ITR).

⁶Foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional n. 108, de 27 de agosto de 2020, e regulamentado pela Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020. O fundo é de natureza contábil e de âmbito estadual, sendo um total de vinte sete fundos (26 estaduais e 1 do Distrito Federal) formado por recursos originados dos impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação conforme o disposto nos artigos 212 e 212-A da Constituição Federal (Brasil, 2023).

diante da realidade para além das condições de infraestrutura das escolas públicas, especialmente na região Norte, no estado do Amazonas.

Assim sendo, partimos da realidade que, nos últimos quinze anos, de 2008, o início da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a 2023, as matrículas tiveram crescimento gradual nas escolas do Amazonas, passando respectivamente de 7.478 para 28.830, segundo os dados do Censo Escolar/INEP. Considerando estes dados, os estudos começaram a discutir sobre a oferta do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs).

Santos *et al.* (2017) evidenciaram que em Manaus, capital do Amazonas, de 2014 a 2016, a quantidade de SRMs foi insuficiente diante do aumento de matrículas do ensino comum. O AEE foi afetado pela redução das SRMs, procedeu-se um déficit de 40%, indo na contramão da necessidade da Educação Especial. Em relação ao interior do Amazonas, Ferreira (2020) mencionou que, nos municípios da Calha do Rio Madeira, os professores enfrentam dificuldade quanto ao acesso e permanência dos alunos nas SRMs, mesmo com os esforços de práticas inclusivas, que em sua maioria são realizadas somente por eles.

No que diz respeito ao município de Parintintins (AM), Lima (2021) revelou que a articulação entre o professor da sala comum e o AEE é pouco satisfatória em virtude da incompatibilidade dos horários, falta de planejamento e ausência de formação, semelhante ao que acontece entre a família e os professores, inclusive, a família é responsabilizada pelo não aprendizado do filho. Quanto ao AEE nas SRMs, as professoras elaboram e executam o plano do AEE definido no cronograma de atividades, já os recursos e materiais didáticos recebidos não atendem às necessidades dos professores e alunos. Sena (2023) identificou investimento na Educação Especial, a matrícula possibilitada ao aluno para que este tivesse aula com o professor do ensino comum e no AEE. E os professores envolvidos nesta escolarização não conseguiram desenvolver suas atividades de forma colaborativa.

Considerando essas pesquisas e o contexto de desigualdade social da população do Amazonas por si só, mostra-se a necessidade de novas pesquisas reconhecendo a particularidade de cada município, reforça-se diante da realidade escolar dos alunos que conseguem acessar o ensino comum e/ou Atendimento Educacional Especializado, geralmente uma parcela de alunos historicamente excluídos. Para o público da Educação Especial, as barreiras de infraestrutura afetam o acesso quanto a permanência no espaço escolar, sendo um elemento que pode contribuir para a não permanência desse público na

escola, aliadas à carência de pesquisa de campo para a melhor compreensão do processo pedagógico nas escolas no interior do Amazonas, além da necessidade de retomar a pesquisa iniciada em 2020 e interrompida pela pandemia da COVID-19, a qual foi aprovada no âmbito do Programa de Apoio à Pesquisa – Universal Amazonas, Edital n. 006/2019, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), sob o título “Acesso e a permanência nas Salas de Recursos Multifuncionais no Contexto Amazônico”.

É por essa razão que este estudo considerou a problemática e elencou a seguinte questão norteadora: **Quais os desafios enfrentados e possibilidades construídas pelos profissionais da educação frente ao acesso e permanência do público da Educação Especial nos cinco municípios que fazem parte da Calha do Rio Madeira, estado do Amazonas, no ano de 2022?**

A partir deste questionamento, fundamentado na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, a tese busca apreender sobre a operacionalização dessa política educacional para ampliação da discussão e desmistificação da matrícula como acesso vinculada ao sinônimo de inclusão escolar. A presença dos alunos público da Educação Especial deve ser entendida como sendo o direito da pessoa de participar e aprender em espaço coletivo e específico da realidade do Amazonas. Além disso, a responsabilidade com os participantes e os resultados obtidos ajudaram com a criação de uma ferramenta “Rede Aberta de Diálogos” para fomentar interações e aproximações em prol da melhoria do ensino-aprendizagem nas escolas.

TESE

Este estudo sustenta a tese de que as escolas públicas de Apuí, Borba, Humaitá, Manicoré e Novo Aripuanã desenvolvem uma política educacional que não favorece a permanência escolar para o público da Educação Especial, isso ocorre em virtude da reprodução das condições excludentes originárias, considerando que, mesmo com o acesso às escolas, esses alunos permanecem excluídos dos processos educacionais, apesar das experiências construídas pelos professores.

OBJETIVOS

Para responder à pergunta norteadora, definimos como objetivo geral: analisar como ocorre o acesso e a permanência do público da Educação Especial nas escolas públicas estaduais dos municípios de Apuí, Borba, Humaitá, Manicoré e Novo Aripuanã, que fazem parte da Calha do Rio Madeira, estado do Amazonas, a partir das experiências das coordenações regionais, gestores escolares, professores do ensino comum e do AEE e profissionais auxiliares de vida escolar.

Já, os objetivos específicos são:

- Mapear a literatura científica que trata do acesso e da permanência do público da Educação Especial no contexto educacional brasileiro, identificando as contribuições, limites e lacunas das pesquisas;
- Identificar os documentos legais do estado do Amazonas e os instrumentos normativos políticos da Secretaria Estadual de Educação e Desporto Escolar do Amazonas, bem como seus desdobramentos na organização da Educação Especial, especialmente no que se refere ao acesso e à permanência do público da Educação Especial;
- Estabelecer relações entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado a partir do indicador matrícula escolar registrada no Censo Escolar, relativo aos alunos público da Educação Especial no estado do Amazonas e municípios pesquisados, bem como se efetiva a matrícula desses alunos nas escolas;
- Apontar os processos de aproximações entre a Seduc (AM), Coordenadoria Regional e as escolas que dispõem de Sala de Recursos Multifuncional e de articulações pedagógicas entre os professores do ensino comum, Atendimento Educacional Especializado e o profissional auxiliar de vida escolar nos cinco municípios da Calha do Rio Madeira;
- Descrever como ocorre o funcionamento do ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado, tomando como referência as barreiras enfrentadas e as oportunidades construídas pelos coordenadores, gestores e professores do ensino comum, Atendimento Educacional Especializado e os profissionais auxiliar de vida escolar/apoio escolar.

JUSTIFICATIVA

Alguns aspectos justificam esta pesquisa que começa pelo pressuposto que a maioria das escolas públicas brasileiras ainda está com poucas condições de funcionamento de suas estruturas físicas. De acordo com o relatório publicado em 20 de junho de 2023⁷, pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, as metas estabelecidas para a educação brasileira estão em retrocesso e sem cumprimento no prazo, apesar disso, ela tem resistido.

No que diz respeito ao público da Educação Especial, está presente a construção histórica dos paradigmas que mantém a exclusão, integração e a inclusão escolar, os quais são interpelados em um movimento de educação para todas as pessoas em uma sociedade contraditória e desigual (Sassaki, 2006; Anjos et al, 2009). Diante da exigência legal do direito à educação, especialmente do público da Educação Especial, há a cobrança de um compromisso do Estado e reivindicações dos movimentos sociais, por isso, nos espaços sociais, ocorrem debates e estudos, embora, algumas teses, dissertações, artigos publicados em periódicos e eventos já foram realizados, ainda assim, tem se refletido a necessidade de compreender a realidade das escolas nos municípios do Amazonas, uma vez que tem sobressaído poucos estudos, conforme apresentado na Seção 3. Portanto, pesquisas são necessárias para a ampliação das produções científicas e o desenvolvimento do conhecimento na área da Educação Especial no contexto amazônico.

Na defesa da escola que congrega pessoas e manifesta as contradições geradas pelo neoliberalismo e aliada ao desafio que tem sido constante no processo de escolarização, que abrange o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado, foi idealizada a pesquisa “O acesso e a permanência nas Salas de Recursos Multifuncionais no contexto Amazônico”, pelo Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos, e cadastrada junto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam), que tinha como meta para o ano de 2020 a execução presencial em Apuí, Borba, Humaitá, Manicoré e Novo Aripuanã, municípios que fazem parte da Calha do Rio Madeira. No entanto, o advento da pandemia⁸ da COVID-19 provocou a reformulação do estudo em consequência das medidas

⁷Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-plano-nacional-de-educacao-2023>. Acesso em: 07 nov. 23.

⁸Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o início da pandemia do novo coronavírus (Sars-Cov-2) no mundo. No Brasil, gerou uma crise sanitária e humanitária, inclusive foi necessário

restritivas de segurança sanitária, somente em 2022 tornou-se possível, quando as medidas preventivas foram abrandadas, possibilitando assim a ida aos municípios.

Assim, este estudo retoma a pesquisa, agora delimitada ao contexto dos profissionais da educação, e responde à necessidade de uma imersão na realidade dos cinco municípios da Calha do Rio Madeira. Além disso, alia-se às novas experiências de participação e fundamentadas na reciprocidade, inquietação e reflexões dos pesquisadores sobre a Educação Especial no contexto amazônico. Tendo um cenário marcado pelos caminhos das águas e pelo distanciamento geográfico entre a capital e a população dos cinco municípios, sobretudo, este molda o funcionamento dos serviços e das políticas públicas voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência.

Diante disso, a pesquisa apresenta-se como relevante devido à abordagem crítica que contempla pela primeira vez a participação dos diferentes profissionais que estão envolvidos no processo educacional, especialmente do público da Educação Especial, sendo possível revelar a totalidade das experiências dos gestores, professores do ensino comum, professores do AEE e auxiliares de vida escolar, visto que pela lente da dialética é possível enxergar a realidade em movimento e a contradição que interfere na trajetória escolar.

No que concerne à relevância social, este estudo disponibiliza dados acerca da Educação Especial implementada no interior do estado do Amazonas, sobretudo, dialoga com a comunidade na busca de eliminação das barreiras que impedem a educação na perspectiva inclusiva do público da Educação Especial, trazendo, especialmente, outros debates que contribuam para alterar, de modo coerente, as políticas vigentes.

No que se refere às contribuições para o meio científico, tem dois alcances. O primeiro diz respeito ao aprofundamento científico relacionado à temática da Educação Especial, que envolve o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado dos cinco municípios do interior do Amazonas, bem como os apontamentos voltados à reformulação das políticas que não contemplam a educação no Amazonas. Além de ser inovador em termo das pesquisas realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), uma vez que apresenta a realidade escolar

a suspensão de aulas presenciais de todos os sistemas de ensino brasileiro, desde a educação básica e o ensino superior, tanto público e privada, conforme previsto na Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, publicada no dia 18 de março de 2020, no Diário Oficial da União. Em 05 de maio de 2023, em Genebra, na Suíça, a OMS declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19.

amazônica, ampliando assim o conhecimento produzido pela linha de pesquisa “Educação inclusiva, Educação Especial e direitos humanos na Amazônia”, bem como mostra-se alinhada ao compromisso e a importância da manutenção do financiamento da pesquisa pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas.

O segundo trata da disponibilização de dados científicos sobre a realidade vivida pelos alunos no ensino comum e nas escolas e Salas de Recursos Multifuncionais no interior amazonense, bem como apresenta fundamentos para a reelaboração ou atualização que versa sobre a inclusão escolar e também subsídio para a reformulação de normativas para tomadas de decisões pelos órgãos governamentais, especialmente pela Seduc (AM).

ESTRUTURA DA TESE

Este estudo está fundamentado no arcabouço teórico metodológico do materialismo histórico dialético e da perspectiva epistemológica de alguns autores da teoria crítica, como Marx (2004 e 2017); Marx e Engels (2011); Frigotto (2010), Vigotski (2007 e 2021), Freire (2023, 2021, 2016 e 2015), Cury (1995, 2002 e 2006) entre outros. Além desta introdução e das considerações finais, este texto está estruturado em cinco seções.

A primeira seção apresenta os procedimentos teóricos-metodológicos da realização da pesquisa, explicitando a realidade social que envolve o acesso e permanência do público da Educação Especial nas escolas públicas dos municípios de Apuí, Borba, Humaitá, Manicoré e Novo Aripuanã, que fazem parte da Calha do Rio Madeira, estado do Amazonas. Apresenta também os instrumentos de coleta de dados e estruturação das discussões dos dados. A segunda seção discute os pressupostos conceituais sobre o ser humano e especificidades das deficiências, modelo baseado em direitos humanos, o direito à educação e a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

A terceira constitui-se em uma revisão de escopo, tendo como objetivo discutir a partir do mapeamento da literatura científica sobre o acesso e permanência do público da Educação Especial no contexto educacional brasileiro nos últimos cinco anos. Para tanto, utilizou-se das produções de artigos, dissertações e teses publicados nos bancos de dados da Pubmed, Biblioteca de Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scielo, Periódicos Capes, Science Direct, Web Of Science, Embase, Lilacs.

A quarta apresenta a contextualização da política de Educação Especial em contexto de inclusão escolar no Amazonas e o entrelaçamento com os aspectos sociais e educacionais da realidade do estado do Amazonas e dos cinco municípios da Calha do Rio Madeira. Já, a quinta e última seção busca discutir e refletir sobre o acesso e permanência dos alunos público da Educação Especial a partir das experiências dos gestores, professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado e profissional auxiliar de apoio escolar.

Por fim, as considerações finais versam sobre os apontamentos abordados no decorrer do estudo e apresenta a “Rede Aberta de Diálogos (RAD)”, que oportuniza interação à distância via Internet e de maneira colaborativa voltada para a Educação Especial na perspectiva inclusiva. A ferramenta é gratuita e fomenta articulações entre os profissionais de diferentes áreas, especialmente na busca pela troca de experiências e casos de ensino-aprendizado.

SEÇÃO 1

DELINEAMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO

Esta seção aborda a explicitação teórico-metodológica que fundamenta todo o percurso do estudo sobre a realidade da educação na perspectiva inclusiva nos cinco municípios que fazem parte da Calha do Rio Madeira, no estado do Amazonas.

1.1 FUNDAMENTO DO CAMINHO INVESTIGATIVO

Este estudo apoia-se no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico dialético. Desta maneira, considera que a teoria não se separa da metodologia e o conhecimento sobre a realidade material ocorre pelos processos dialéticos em um movimento que os interesses mudam na medida que ocorrem modificações na sociedade. Optamos por esta abordagem para o desenvolvimento deste estudo, principalmente, porque, na perspectiva marxista, é possível refletir sobre a formação do ser humano nos processos sociais em diferentes espaços, dentre eles, a escola, como promotora do desenvolvimento humano.

Para tanto, foi importante entender que nas obras de Karl Marx não mostram preocupação evidente em esmiuçar questões do método como um procedimento operativo de normas a serem seguidas nas pesquisas. Por outro lado, o mesmo está disperso no decorrer das obras, inclusive, algumas delas dão indícios metodológicos sobre a produção do conhecimento científico, por exemplo, *Contribuição à Crítica da Economia Política* e *O Capital*.

Assim sendo, este estudo possibilita a análise da realidade de modo crítico, ou seja, o fenômeno pesquisado é compreendido na relação entre o homem e o mundo, bem como nas articulações manifestadas na realidade social, cultural e econômica, em que a teoria da ontologia do ser social direciona o entendimento sobre a sociabilidade humana e a luta dos contrários como fonte de conhecimento (Chasin, 2009; Netto, 2011; Tonet, 2013). Do mesmo modo, o aporte teórico metodológico está entrelaçado, segundo Hobsbawn (2011, p. 87), é

[...] praticamente impossível extrair dos textos clássicos algo semelhante a um manual de instrução estratégica e tática, sendo até perigoso usar aqueles textos como um conjunto de precedentes, muito embora tenham sido utilizados assim. O que se podia aprender com Marx era o método com que enfrentava as tarefas de análise e ação; não havia como extrair dos textos clássicos lições prontas.

Existem vários pensadores que fundamentam os seus estudos na teoria marxista com diferentes discussões, dentre eles, Lukács (2018) e Frigotto (2010). Nessa perspectiva, este estudo desde o início foi construído com base epistemológica delineada por Karl Marx e Friedrich Engels e da produção de autores com base nessa teoria marxista. De tal forma, esta produção de conhecimento está articulada com a teoria que sustenta a objetividade da pesquisa para além da neutralidade, isolamento e imparcialidade, mas que assume um lugar que direciona a análise do estudo e mobiliza o conhecimento de forma crítica. Segundo Marx e Engels (2011, p. 137), “[...] ideias não podem executar absolutamente nada. Para a execução das ideias são necessários homens que ponham em ação uma força prática”.

A base da discussão partiu das relações sociais no contexto da sociedade capitalista em que a essência do fenômeno apreendida segue em movimento dialético situado historicamente e que considera as condições concretas e contraditória da realidade e das experiências construídas e vivenciadas dentro do processo de escolarização dos alunos público da Educação Especial. Entendendo que o contexto escolar evolui dialeticamente, isto acontece porque o homem é um ser social e em constante construção a partir do espaço social e o tempo histórico (Marx, 2017; Vigotski, 2021).

Desse modo, este estudo parte da realidade concreta e suas consequências no contexto presente, que abarca o movimento da inclusão escolar e alcança as questões escolares atuais que estão em construção e disputadas na área da Educação Especial. É importante saber que “[...] pensar o marxismo contemporâneo como realidade monolítica, homogênea e perfeitamente pronta e acabada, contudo, está longe de expressá-lo no que ele tem de melhor” (Netto, 2020, p. 11). Por isso, baseia-se na articulação da concepção do ser humano e sua relação com a realidade na busca de transformação da prática social.

[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (Frigotto, 2010, p. 84).

Nessa perspectiva, busca-se resposta sobre a realidade educacional, de modo que o conhecimento científico surge no movimento da vida e das relações sociais, de um todo para as partes e, depois, das partes para o todo, sendo um produto da relação dialética entre os pesquisadores e o fenômeno, neste caso, as dimensões que envolvem a realidade das escolas no interior do Amazonas. Por sua vez, Moraes (2014, p. 96) chama atenção que

[...] o método materialista dialético não pode ser entendido de forma mecânica, descompromissado com a superação do mundo material, utilizando-o de forma especulativa e não engajada numa práxis revolucionária, pois isso seria uma contradição epistemológica, ontológica e ética.

O fundamento marxista foi escolhido porque é tomado como pressuposto dialético que contribui com a análise do fenômeno, a fim de entender as determinações sociais, ou seja, em um movimento nunca estático e nem definitivo, mas que se transforma pelas ações humanas. Partindo do suposto de que o termo dialética vem do grego *dialegos*, que significa movimento de ideias, na Grécia antiga, foi iniciada como a arte do diálogo e, aos poucos, passou a ser a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio do debate. Enquanto que na era moderna a dialética tem outro significado e não são sinônimos, “[...] é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (Konder, 2014, p. 8).

Por meio da relação dialética que os fenômenos sociais interpretados consideram o ser humano e suas conexões nas condições materiais da sociedade e o espaço escolar em um movimento de criação do modo de existência humana e ao mesmo tempo de manutenção da ordem vigente e reação em um processo de mudança da realidade vivida na escola. Além disso, este estudo do fenômeno educativo está situado em relações sociais contraditórias que concebem o ser como produto da ação humana na sociedade, entretanto, a escola não é estática e nem homogênea, e sim em um contexto e espaço de luta de classes.

Para o aprofundamento da realidade, tomando como ferramenta analítica quatro categorias intrínsecas ao método – totalidade, mediação, contradição e movimento – em que o fenômeno não é isolado, mas sim de maneira dinâmica, isto permite que seja compreendido. A respeito disto, Paulo Netto (2011, p. 22) afirma que:

Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou.

As categorias estão mediadas mutuamente e possibilitam articulações dos dados concretos do momento histórico, neste estudo, as realidades das escolas no interior do Amazonas. É importante saber que elas estão interligadas em movimento concreto, segundo Cury (1995, p. 22):

As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideramos isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo fenômeno, isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real.

Assim sendo, as categorias nucleares (totalidade, contradição, mediação e movimento) estão presentes no concreto pensado, ou seja, constituídas de modo interligado e historicamente ao relacionar e apreender o objeto da pesquisa em suas múltiplas determinações (Frigotto, 2010). Como já mencionado, as categorias não estão separadas, por isso, segue somente uma prévia explicação sobre elas.

A totalidade é uma categoria que desvenda a essência do objeto real, ou seja, considera historicamente as determinações do modo de produção econômico e a sua dominação da particularidade para a universalidade, que é possibilitada pela reprodução da sociedade nas condições do cotidiano e consensos de ideias, valores, crenças. E a contradição faz parte da totalidade no processo dialético, sendo promotora do desenvolvimento e da mudança.

A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. As propriedades das coisas decorrem dessa determinação recíproca e não das relações de exterioridade (Cury, 1995, p. 30).

Desta forma, concebe a realidade dentro de uma conjuntura não estática e nem de causa e efeito. A mediação é manifestada nas relações de multiplicidades, ou seja, o fenômeno se relaciona nos seus elementos de reciprocidade e contrários.

No caso da educação, essa categoria torna-se básica porque a educação, como organizadora e transmissora de ideia, media as ações executadas na prática social. Assim, a educação pode servir de mediação entre duas ações sociais em que a segunda supera, em qualidade, a primeira. Mas também pode representar, como prática pedagógica, uma mediação entre duas ideias, pois a prática pedagógica revela a posse de uma ideia anterior que move a ação finda esta última, novas ideias surgem como possibilidades de iluminar a prática pedagógica seguinte. Esse duplo movimento permite entender como, sem essa categoria, a educação acaba

formando um universo à parte, existente independentemente da ação. Esta categoria permite superar o aparente fosso existente entre as idéias e a ação (Cury, 1995, p. 28).

Desta maneira, a mediação é essencial para o entendimento das particularidades constitutivas da totalidade e de articulação na construção do conhecimento. Por fim, a categoria movimento permite entender o objeto situado historicamente, ou seja, nunca um fato isolado e estático. E a realidade não é igual, mas manifesta-se pelo seu movimento das relações que se estabelece entre si.

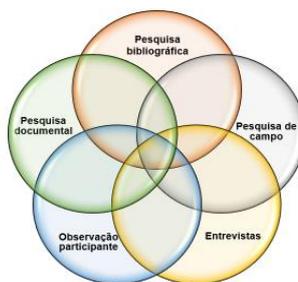
Nessa perspectiva, as “[...] categorias não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo o movimento no real e no pensamento” (Cury, 1995). E a educação como unidade dialética é considerada como processo das relações de classe, manutenção da hegemonia da ordem vigente e também de oportunidade de apropriação do legado da humanidade. Logo, a escola contribui com a forma de apreender o mundo como fruto da produção social e não deve ser compreendida de modo isolada, mas como parte que está interconectada com as demais realidades sociais (Netto, 2011; Cury, 1995).

Por fim, o tratamento dos dados parte de análises situadas nas mediações com a totalidade, tendo como ponto de partida as categorias que se relacionam com conexões e contradições diante dos múltiplos fundamentos, nuances e determinações históricas, bem como produz conhecimento como manifestação da luta de classes e de ideias que avançam no debate da educação inclusiva.

1.2 COLETA DE DADOS

Neste estudo, a coleta teve o propósito de abarcar o máximo possível de dados, a fim de obter um amplo panorama da realidade, conforme Figura 1.

Figura 1 - Procedimentos da coleta de dados em distintas fontes, espaços e períodos



Fonte: elaborada pela autora.

Quanto ao objeto estudado, ele foi construído da maneira processual e analisado com base no arcabouço teórico metodológico. Os dados obtidos na pesquisa bibliográfica foram através do levantamento das produções em âmbito nacional e consolidados na revisão de escopo, que compõem a Seção 3 deste estudo. Na pesquisa documental, foram obtidos dados de fontes primárias, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Detalhamento das fontes primárias

Descrição do documento	Local de coleta
Leis Federais do Brasil e Leis Estaduais do Estado do Amazonas	Banco de dados do Portal da Legislação - Planalto e da Assembleia Legislativa do estado do Amazonas
Instrução normativa – INDEPPE/GAEDD/CEE n. 002-SEDUC (AM)	Sala de Recurso Multifuncional de Manicoré (AM)
Levantamento dos profissionais de apoio escolar 2022	Coordenadoria Geral de Manicoré (AM)
Dados de alunos público da educação especial matriculados	Escola Hermenegildo de Campos
Ficha de matrícula e ficha de avaliação pedagógica de avaliação inicial do aluno da Educação Especial	Sala de Recurso Multifuncional de Manicoré (AM)
Projeto de Salas de Recursos Multifuncionais para complementação curricular específica	Sala de Recurso Multifuncional de Manicoré (AM)
Relação de materiais existentes na Sala de Recurso Multifuncional	Sala de Recurso Multifuncional de Apuí (AM)
Solicitação de recursos para Sala de Recurso Multifuncional destinada a SEDUC (AM)	Sala de Recurso Multifuncional de Apuí (AM)
Dados de matrículas dos alunos público da educação	Censo Escolar; Escola Francisco de Sá; Departamento de Gestão Escolar/SEDUC (AM)

Fonte: elaborado pela autora.

Os documentos tratam da Educação Especial, sendo fontes de informações oficiais estáveis e dispõe de elementos para análise. Portanto, uma das vantagens do uso do documento é a complementação de informações de dados. Este entendimento é defendido por Ludke e André (2007, p. 38), “[...] análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Torna-se possível em virtude da seleção, exploração e análise sobre o contexto de determinada

realidade que é relevante para a pesquisa. Assim sendo, nesta técnica, “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 45).

Neste estudo, além da pesquisa bibliográfica e documental, também houve a pesquisa de campo. Durante a execução, observamos elementos de correlações sociais e estruturais que fazem parte da realidade concreta da Educação Especial no Amazonas, das vivências do dia a dia da escola e dos alunos públicos da Educação Especial. Isto só foi possível porque partimos do entendimento que a pesquisa de campo é uma oportunidade de obtenção de dados ampliados a partir de distintas perspectivas (Minayo, 2016).

Em resumo, o trabalho de campo é em si um momento relacional, específico e prático: ele vai e volta tendo como referência o mundo da vida, tendo em vista que a maioria das perguntas feitas em pesquisa social surge desse universo: da política, da economia, das relações, do funcionamento das instituições, de determinados problemas atinentes a segmentos sociais, da cultura geral ou local, e outros. No entanto, as perguntas que fazemos sempre nos remetem a algo desconhecido, ao que permanece oculto para nós, ao que nos é estranho na linguagem, na cultura, nas relações ou nas estruturas. O trabalho de campo é, portanto, uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentar-nos essa novidade claramente [...]. Por tudo isso, o trabalho de campo, além de ser uma etapa importantíssima da pesquisa, é o contraponto dialético da teoria social (Minayo, 2016, p. 69).

Assim sendo, proporciona maior interação com os participantes. Não apenas isso, houve contato para além do âmbito físico e dos profissionais das escolas, porque ampliou a aproximação com outras pessoas envolvidas no processo educacional, por exemplo, a Coordenação Regional da Seduc (AM) e familiares dos alunos públicos da Educação Especial.

Exclusivamente, a pesquisa de campo ocorreu de modo presencial nos cinco municípios da Calha do Rio Madeira, interior do Amazonas, com a devida coleta de dados em escolas públicas estaduais que estão sob a gerência da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (Seduc (AM)). Todas as unidades de ensino dispõem de matrícula de aluno público da Educação Especial e em cada município tem como referência uma escola para oferta do Atendimento Educacional Especializado, a qual dispõe de Sala de Recurso Multifuncional, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Relação nominal das Escolas Estaduais pesquisadas

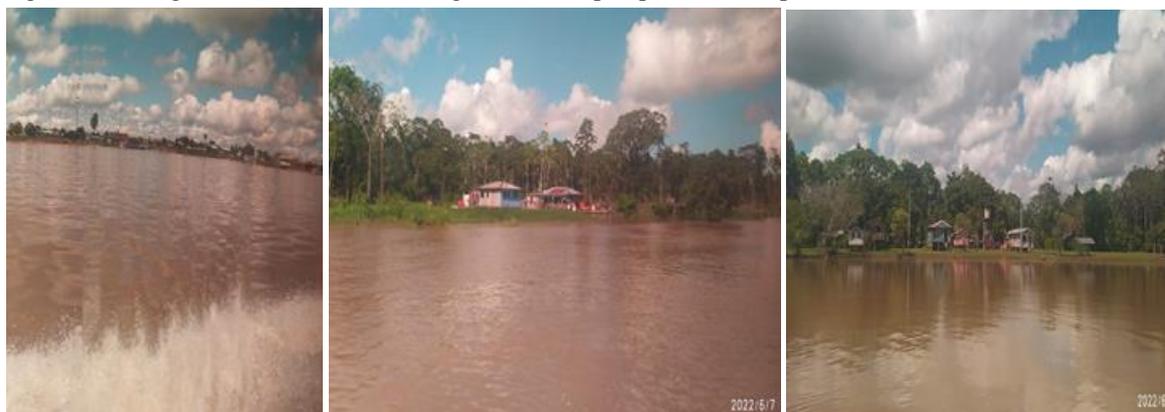
Município	Escola	SRM
Apuí	Escola Estadual Prof. Gilberto Mestrinho	Sim
Borba	Escola Estadual Álvaro Maia	Não
	Escola Estadual Benedito Gumercindo de Souza	Não
	Escola Estadual Cônego Bento José de Souza	Sim
Humaitá	Escola Estadual Álvaro Maia	Sim
	Escola/Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) Tarcila Prado de Negreiros Mendes	Sim
Manicoré	Escola Estadual Hermenegildo de Campos	Sim
Novo Aripuanã	Escola Estadual Prof. Francisco Sá	Sim

Fonte: elaborado pela autora com pesquisa de campo.

A pesquisa de campo teve duração de 22 dias e foi executada em duas etapas consecutivas, nos meses de junho e julho do ano de 2022. O percurso foi acompanhado pelos pesquisadores do grupo de pesquisa e por familiares, que atuaram como interlocutores à distância, sempre prontos para oferecer apoio e suporte técnico, uma vez que havia a preocupação devido ao momento histórico, já que o período ainda correspondia à pandemia da covid-19.

A primeira etapa ocorreu no período de 07 a 22 de junho de 2022. Todo o trajeto de um município para outro foi percorrido através de lanchas com navegação pelos rios amazônicos, conforme Figura 2.

Figura 2 - Fotografias do caminho das águas rumo à pesquisa de campo



Fonte: Diário de campo.

O trajeto inicial foi percorrido durante 15 dias, conforme o itinerário da Figura 3.

Figura 3 - Trajeto percorrido durante 15 dias



Fonte: elaborada pela autora.

A segunda etapa foi realizada usando o transporte aéreo e terrestre para alcançar os três municípios restantes. O período aconteceu de 22 a 29 de julho de 2022 conforme Figura 4.

Figura 4 - Trajeto da segunda etapa



Fonte: elaborada pela autora.

A experiência vivenciada ao longo da pesquisa de campo revelou não apenas o contexto educacional, mas também as adversidades enfrentadas pelas pessoas, ao mesmo tempo evidenciou o movimento pulsante das vidas no interior do Amazonas. Durante o percurso pelos caminhos das águas, foi possível observar a beleza contrastante entre o céu nublado e os raios do sol, as árvores refletindo suas imagens nos rios e as mudanças naturais causadas pelo fenômeno das terras caídas às margens dos rios. Também estavam presentes o desmatamento, os incêndios florestais, as queimadas e o calor intenso. Sob a fluidez das águas e a força do banzeiro, sempre em movimento, chamaram a atenção as condições distintas de cada localidade.

Historicamente, a exuberância do Amazonas apresenta-se como narrativa de maior destaque em virtude da grandiosidade territorial, porém, destacamos que as vidas das pessoas e a floresta permanecem exploradas pela vontade alheia, melhor dizendo, os olhares e falas expressaram angústias e denúncia das inconformidades vividas e de ameaça diante da exploração dos recursos naturais e do desequilíbrio ambiental (Diário de Campo). A saber que, em 2023, o Amazonas teve a pior seca dos últimos 121 anos, em consequência do nível baixo das águas do Rio Negro, e afetou a sobrevivência das pessoas. Em 2024, há indicativo que a seca nos rios será novamente severa e histórica, pois em 05 de julho de 2024, o governo do estado decretou estado de emergência em 20 municípios localizados nas Calhas dos rios Juruá, Purus e Alto Solimões (Rocha, 2024).

Desse modo, o percurso trouxe dados para além dos científicos, pois há não ditos e evidências não divulgadas, pois fazem parte da experiência particular e misturada de diferentes sentimentos diante da partilha com as pessoas, os quais não estavam relacionados diretamente à pesquisa, mas à condição humana atravessada pelos fenômenos sociais, econômicos e ambientais intrínsecos à sociedade capitalista. Para apreender sobre a realidade, foram utilizados instrumentos de coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas individuais e destinadas aos diferentes perfis dos participantes.

Em relação ao processo de realização das entrevistas, seguimos as fases propostas por Manzini (2014). Partindo dessa premissa, o roteiro foi preestabelecido por dois questionários, um destinado aos profissionais da educação e outro à família de alunos público da Educação Especial matriculados na escola, haviam perguntas abertas e fechadas adaptadas dos estudos de Ferreira (2020). É importante destacar que este estudo se baseou

exclusivamente nos dados coletados por meio do questionário direcionado aos profissionais da educação, conforme apresentado no Anexo 2.

Ao chegar em cada município, novamente ocorriam os contatos telefônicos para a confirmação da realização das entrevistas de modo presencial. Em continuidade, seguia-se para o local combinado por cada participante e autorizados para execução da fase de gravação das entrevistas, para tanto, foi usado um gravador de voz do celular. Os participantes foram solícitos e atenciosos, alguns demonstravam certo espanto ao considerar a distância percorrida para chegar até eles, além da expectativa que a pesquisa trará contribuição para melhoria da realidade escolar. No final, foram 92 entrevistas como resultado das interações em cada município, conforme o detalhamento do Quadro 3.

Quadro 3 - Quantitativo de entrevistas obtidas durante pesquisa de campo

Período da Coleta de Dados	Municípios do AM	Quant. Entrevistas
12 a 14/06/2023	Novo Aripuanã	21
07 a 11/06/2023	Manicoré	20
15 a 22/06/2023	Borba	23
23 a 26/07/2023	Apuí	14
27 a 29/07/2023	Humaitá	14
Total:		92

Fonte: elaborado pela autora.

Deste total, foram elegíveis como material empírico para este estudo somente as entrevistas dos profissionais da educação, sendo o total de 47. A seleção considerou apenas as entrevistas ligadas diretamente aos objetivos desta pesquisa. O restante do material que não utilizado na pesquisa refere-se às famílias do público da Educação Especial. Esse material constitui um banco de dados inédito para o grupo de pesquisadores, estando disponível para futuras produções científicas.

Seguimos para a última fase, a transcrição do áudio para o texto. Ainda, considerando as entrevistas, a autora Duarte (2004) e o autor Manzini (2014) mencionam que as transcrições podem e devem ser editadas com pequenos ajustes na grafia. Ainda, adverte que:

O pesquisador não deve se usar *o copia e cola* do seu computador para as perguntas de um roteiro para entrevista semiestruturada ao iniciar a transcrição. Deve-se transcrever tudo o que foi falado pelo pesquisador e pelo entrevistado, porque a pergunta do entrevistador tem entonação, tem ênfase, porque foi eliciada de forma específica, num momento específico, diferente da pergunta roteiro. A pergunta que está no roteiro está na forma escrita e na entrevista ela foi usada na forma verbal, com uma entonação particular dentro de um contexto. Qual contexto? O contexto de interação social e verbal (Manzini, 2014, p. 5).

A partir dessa indicação, as entrevistas foram transcritas de modo manual e na íntegra, respeitando os elementos presentes nas falas e incorporadas algumas regras propostas por Preti (1999). Outro procedimento adotado foi a correção dos erros de digitação e as respostas tendenciosas dos participantes de modo afirmativo ou de negação respondidas sob inferência da pergunta no momento da coleta. Por fim, como alternativa de confirmação da fidedignidade dos dados, ocorreram duas escutas dos áudios com o devido acompanhamento do texto transcrito e enviadas para alguns participantes, apenas os que estavam com contato telefônico disponível.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi a observação participante, que teve o intuito de acessar outras informações da realidade educacional, principalmente porque os participantes já sabiam sobre o propósito do estudo e da presença da pesquisadora. “É uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta, mas todo o conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada” (Ludke, 2007, p. 28).

Isto posto, as observações aconteceram simultaneamente ao momento da entrevista, algumas vezes foram antes e outras após, conforme as disponibilidades de horário dos participantes. Também foi a chance que os participantes tiveram para desabafar e confidenciar sobre as dificuldades enfrentadas. Nesse tipo de situação, o pesquisador tem responsabilidade de selecionar o que será ou não revelado pela pesquisa (Ludke, 2007). Os acontecimentos foram registrados em fotografias e anotações escritas em caderno e depois redigidas em documento digital, compondo o Diário de Campo.

1.3 QUEM SÃO OS PARTICIPANTES?

Com o intuito de alcançar a maior quantidade de participantes durante a pesquisa de campo, partimos dos procedimentos de planejamento estratégico. De modo antecipado e de

posse das informações dos contatos obtidos pelo grupo de pesquisadores, focamos na busca de novos diálogos via celular, através de mensagens enviadas pelo aplicativo WhatsApp e *e-mails* para cada Coordenadoria da Seduc (AM) dos cinco municípios da Calha do Rio Madeira, no interior do Amazonas, a fim de terem ciência da atualização do cronograma da pesquisa e o agendamento das visitas em cada município e nas escolas selecionadas.

Os participantes foram os profissionais da educação que exercem a função de gestores educacionais, os professores do ensino comum, os professores do AEE/Sala de Recurso Multifuncional e profissionais de apoio/auxiliar de vida escolar, conforme relacionados no Quadro 4.

Quadro 4 - Perfis dos participantes por cada município pesquisado

Detalhamento sobre os Participantes	Código alfanumérico	Quantidade por município				
		Apuí	Borba	Humaitá	Manicoré	Novo Aripuanã
Coordenadoria Regional da Seduc (AM)	CRS	01	01	01	-	01
Gestores das Unidades Escolares	GE	-	03	02	-	01
Professores da SRM	PSRM	02	01	02	02	02
Professores do Ensino Comum	PEC	02	03	02	06	04
Profissionais de Apoio/Auxiliares de Vida Escolar	PAVE	02	04	02	03	-
Total		07	12	09	11	08

Fonte: elaborado pela autora com pesquisa de campo.

Destacamos como um diferencial da pesquisa de campo a acolhida dos participantes, os quais foram receptivos e prestativos desde a chegada nas unidades escolares em cada município, especialmente, o apoio dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais, visto que, durante o período da estadia e coleta de dados na localidade, reorganizaram o trabalho pedagógico e ofereceram auxílio em prol da realização das entrevistas com os professores do ensino comum e familiares na própria escola e fora dela.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA EXPOSIÇÃO DOS DADOS

No tratamento dos dados, utilizamos os materiais coletados de maneira articulada com os objetivos e subsidiados pela construção das reflexões emergidas a partir da problemática e do arcabouço teórico metodológico, conforme apresenta o Quadro 5.

Quadro 5 - Desenho teórico metodológico da pesquisa

Problemática da pesquisa	
Quais os desafios enfrentados e possibilidades construídas pelos profissionais da educação frente ao acesso e permanência do público da Educação Especial nos municípios de Apuí, Borba, Humaitá e Novo Aripuanã que fazem parte da Calha do Rio Madeira, estado do Amazonas?	
Objetivo geral	
Analisar como ocorre o acesso e a permanência do público da Educação Especial nas escolas públicas estaduais dos municípios de Apuí, Borba, Humaitá, Novo Aripuanã e Humaitá que fazem parte da Calha do Rio Madeira, estado do Amazonas, a partir das experiências das coordenações regionais, gestores escolares, professores do ensino comum e do AEE e profissionais auxiliares de vida escolar.	
Objetivos específicos da pesquisa	
Identificar os documentos legais do estado do Amazonas e os instrumentos normativos políticos da Secretaria Estadual de Educação e Desporto Escolar do Amazonas e os elementos contraditórios em relação a organização da Educação Especial, o acesso e permanência do público da Educação Especial;	Estabelecer relações entre o ensino comum e AEE a partir dos indicadores educacionais do Censo Escolar relativos aos alunos público da Educação Especial no estado do Amazonas e municípios pesquisados, bem como se efetiva a matrícula deles nas escolas;
Apontar os processos de aproximações entre a Seduc (AM), Coordenadoria Regional e as escolas que dispõe de Sala de Recursos Multifuncional e de articulações pedagógicas entre os professores do ensino comum, Atendimento Educacional Especializado e o profissional auxiliar de vida escolar nos cinco municípios da Calha do rio Madeira;	Descrever como ocorre o funcionamento do ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado, tomando como referência as barreiras e oportunidades enfrentadas e construídas pelos coordenadores, gestores e professores do ensino comum, atendimento educacional especializado e auxiliar de vida escolar.
Instrumentos de coleta dos dados	
Revisão de escopo; Documentos oficiais; Observação participante; Entrevista semiestruturada.	
Análise de Dados	
Materialismo Histórico Dialético: categorias do método e categorias analíticas.	

Fonte: elaborado pela autora.

A escolha teórica metodológica possibilita inter-relacionar os dados sobre a Educação Especial com a complexa realidade dos cinco municípios do estado do Amazonas. As reflexões dos dados coletados e analisados, não são abstratas e nem estáticas, mas sim promovem encontros que mostram o mundo concreto mediante o uso das técnicas de pesquisa, sobretudo, para o desvelar da realidade construída no âmbito educacional por meios das relações dialógicas e estabelecidas nas mediações e contradições entre a parte e a totalidade (Frigotto, 2010; Freire, 2015).

De fato, durante e após o processo das transcrições e releituras das entrevistas, foi iniciado o agrupamento temático do material coletado durante a investigação. E, ao mesmo tempo, também foram construídas as categorias analíticas, apreendendo o movimento real das múltiplas relações do fenômeno estudado através de ida e vinda ao arcabouço teórico-metodológico diante da realidade concreta.

Por fim, vale ter presente que a busca consciente de uma postura materialista histórica na construção do conhecimento não se limita à apreensão de um conjunto de categoriais e conceitos. Não se trata de homogeneizar o discurso. É preciso superar a abstratividade inicial dando-lhe concretude. Esse movimento é um movimento prático, empírico. Há, pois, a exigência necessária de uma concepção de realidade, um método capaz de desvendar as “leis” fundamentais que estruturam um problema que se investiga, da exposição orgânica dos avanços no conhecimento e de novas sínteses no plano da realidade histórica (Frigotto, 2010, p. 95).

Assim sendo, as categorias de análises fazem parte do modo constitutivo do fenômeno investigado e da maneira que se encontra com as múltiplas determinações do direito à educação na perspectiva inclusiva do público da Educação Especial no interior do Amazonas. De modo simples, foram criadas duas categorias: acesso e permanência, elas estão vinculadas às subcategorias dos conceitos ligados, ou seja, expressam as aproximações do fenômeno em sua totalidade.

A partir dos elementos identificados nas articulações dialéticas, apresentamos o Quadro 6, com o detalhamento das categorias e subcategorias temáticas que pautam a busca pelo alcance dos objetivos do estudo.

Quadro 6 - Dimensões de mediações apreendidas nas análises dos dados

Categoria	Subcategoria temática
Acesso	Mapeamentos das matrículas do ensino comum e AEE
	Processo de matrícula na escola para acesso ao ensino comum e no AEE
	Quem faz parte do quadro docente e técnico: contratação, experiência e formação
	Estrutura física e acessibilidade da escola e SRM, oferta de materiais e recursos pedagógicos; transporte escolar.
Permanência	Acompanhamento escolar
	Atuação e articulação entre a coordenadoria da Seduc (AM), gestão escolar, professores ensino comum e AEE, profissional de apoio/auxiliar de vida escolar
	Aproximações entre os professores do ensino comum, do AEE, profissional de apoio/auxiliar de vida escolar e entre os alunos do ensino

Fonte: elaborado pela autora com pesquisa de campo.

A categoria acesso foi construída e discutida com o entendimento para além da matrícula, pois atribuiu significação enquanto categoria analítica da totalidade para o singular, reconhecendo o direito à educação do público da Educação Especial. O início se dá com o modo de organização da CRE e unidades de ensino, observando desde o ingresso, refletido na matrícula, e à atuação da política educacional manifestada no ensino comum e AEE por meio do compromisso educacional que se materializa na atuação da CRE, gestão escolar, professores do ensino comum e do AEE e os profissionais de apoio/auxiliares de vida escolar.

Já, a categoria permanência dialoga em uma dimensão pedagógica que visa a participação, aceitação e aprendizagem, bem como a articulação entre o ensino comum e AEE, com um olhar desde a garantia do suporte estrutural para o funcionamento da escola com a disponibilidade da SRM, equipamentos, materiais pedagógicos e tecnológicos e o atendimento da necessidade dos profissionais que atual junto ao aluno público da Educação Especial.

Por fim, a discussão da exposição dos dados contempla a realidade de maneira concreta sobre as determinações que envolvem o acesso e permanência a partir dos elementos pulverizados nos dispositivos jurídicos normativos, apontamentos das pesquisas que versam sobre educação inclusiva e das articulações entre o ensino comum e AEE.

1.5 QUESTÕES ÉTICAS

A respeito dos aspectos éticos, os participantes foram identificados conforme o perfil por código alfanumérico e respeitado o anonimato em todas as etapas deste estudo, bem como obedecidos os critérios de ética na pesquisa que envolve os seres humanos e as normas da Resolução n. 466/12 e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, e alinhada ao Código de Nuremberg de 1.949.

Para a realização desta pesquisa, a proposta foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal do Amazonas, obteve parecer favorável sob o número 3.723.004. Vale ressaltar que, mesmo com aprovação no CEP, a coleta dos dados somente foi iniciada após autorização da Seduc (AM), o aceite do convite e assinatura em duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo uma para o participante e outra relacionada aos procedimentos de pesquisa. Os dados obtidos, exclusivamente, através das entrevistas, foram arquivados e armazenados em dispositivos com proteção de dados.

SEÇÃO 2

MARCOS CONCEITUAIS E LEGAIS

A educação é o mais grave dilema educacional brasileiro. A sua falta prejudica da mesma forma que a fome e a miséria, ou até mais, pois priva os famintos e miseráveis dos meios que os possibilitam a tomar consciência de sua condição, dos meios de aprender a resistir a essa situação.

Florestan Fernandes

Nesta seção, a discussão está organizada em quatro subdivisões concernentes ao arcabouço teórico de sustentação deste estudo. No primeiro subtópico, trata-se das reflexões conceituais de base sobre o ser humano histórico-social, incluindo as especificidades das deficiências. O segundo diz respeito ao modelo baseado nos direitos humanos como posicionamento, que faz parte da proteção e das normativas presentes na legislação brasileira. O terceiro trata do direito à educação como indissociável para o desenvolvimento da pessoa humana e resguarda a condição de acesso e permanência escolar. Por fim, o último amplia a discussão em prol da política educacional que envolve as escolas no que diz respeito à Educação Especial na perspectiva inclusiva.

2.1 O SER HUMANO E ESPECIFICIDADES DAS DEFICIÊNCIAS

A partir da compreensão do ser como resultado da construção histórico social e incluindo as deficiências, desenvolvemos as reflexões de base como um fio condutor que se conecta nas discussões deste estudo. Com este propósito, tomamos como aporte teórico marxista a ontologia do ser social de Marx (2004 e 2017) e as contribuições de Lukács (2013 e 2018) e Vigotski (2007 e 2021), também a abordagem crítica defendida por Melo (2024) sobre as especificidades das deficiências a partir de cinco dimensões: ser, ter, tornar-se, estar e aceitar.

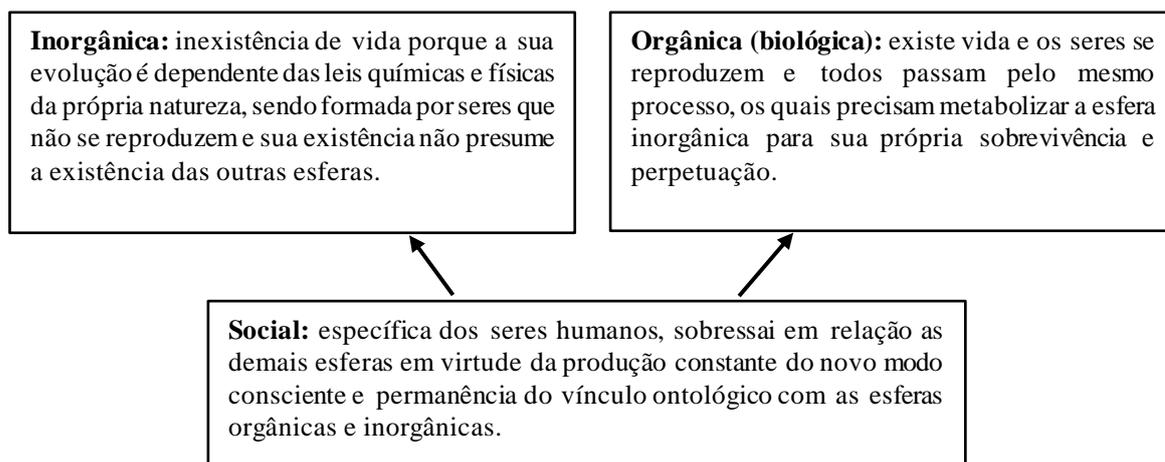
Primeiramente, explicamos que ontologia é:

Por sua vez, a ontologia é o estudo do ser, isto é, a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe. A ontologia pode ter um caráter geral, quando se refere a todo e qualquer existente ou um caráter particular, quando diz

respeito a uma esfera determinada do ser, como, por exemplo, o ser natural ou o ser social (Tonet, 2013, p. 12).

Situamos, neste ponto de vista ontológico, o pressuposto que envolve a realidade do objeto deste estudo a partir das determinações sociais de modo singular e geral. Considerando esta acepção, Lukács (2018) menciona a existência de três esferas ontológicas (Figura 5), são elas:

Figura 5 - Esferas ontológicas



Fonte: elaborada pela autora a partir de Lukács (2018).

As três esferas são distintas apesar da articulação e indissolúvel inter-relação do ser social com a natureza (esfera inorgânica e orgânica). Desse modo, Marx (2004) afirma que:

O homem é diretamente um ser natural. Como ser natural vivo é dotado, por um lado, de forças naturais, de forças vivas, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como dotes e capacidades, como pulsões; por outro lado, como ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, é um ser que sofre, condicionado e limitado, tal como o animal e a planta, quer dizer, os objetos das suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes e, no entanto, tais objetos são objetos das suas necessidades, objetos essenciais, indispensáveis ao exercício e à confirmação das forças do seu ser (Marx, 2004, p. 127).

Neste sentido, a ontologia faz referência ao ser natural humano, ou seja, a partir da articulação integrada do natural e social pelo trabalho que surge o ser social. Tanto em Marx (2017) e Lukács (2013; 2018), a categoria trabalho é fundante do ser social, “[...] todo fenômeno social pressupõe, direta ou indiretamente, o trabalho com todas as suas consequências ontológicas” (Lukács, 2013, p. 135). Nesses termos, o ser é ativo diante da

natureza de modo contínuo ou de ruptura, logo, cada ser social tem os seus processos históricos e também contraditórios que possibilitam o desenvolvimento da humanidade.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (Marx, 2017, p. 327).

De tal modo, a ontologia do ser social está presente nas múltiplas condições inerentes que direciona a totalidade social, dentre elas, abrange a educação. O processo histórico constitui as apropriações do ser nas relações sociais dentro de uma sociedade de classe em virtude da exploração do homem sobre o outro (Marx, 2017; Lukács, 2018).

Com base nos pressupostos de Marx (2017) e Vigotski (2007), o ser humano como ser histórico social tem sua formação interligada às experiências e interações sociais em que está inserido, bem como, o outro é essencial para o seu desenvolvimento humano que sobrepõe ao biológico.

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; e outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (Vigotski, 2007, p. 42).

Essas contribuições citadas, tanto as de origem biológica quanto as de origem sociocultural defendidas por Vigotski (2007; 2021), são relevantes para a formação pela interação social numa sociedade historicamente determinada. Assim, esse autor é considerado como um dos precursores na área da Educação Especial, porque enfatiza que as pessoas com deficiência têm potencialidade quando lhes são oferecidas alternativas de apropriação do conhecimento, também têm ausências em virtude das relações sociais que trazem prejuízos no âmbito orgânico e social.

Posto isso, ainda na obra de Vigotski (2021), existem dois tipos de deficiência, primária e secundária: a primária ligada aos fatores orgânicos, como as lesões do corpo; a secundária relacionada à ausência de interação e vivência com o meio social.

Desse modo, o processo de desenvolvimento de uma criança defectiva é condicionado socialmente de modo duplo: a realização social do defeito (o sentimento de inferioridade) é um aspecto de condicionamento social do desenvolvimento; seu segundo aspecto constitui a orientação social da compensação em direção à adaptação às condições do meio que se criaram e se formaram para um tipo humano normal. A peculiaridade marcante e do modo de desenvolvimento, sendo comuns os objetivos finais e as formas à criança normal e à defectiva – eis o esquema mais simples do condicionamento social deste processo. Daqui deriva a dupla perspectiva do passado e do futuro no estudo do desenvolvimento dificultado por um defeito (Vigotski, 2021, p. 162).

De tal forma, a deficiência não deve ser tomada como sinônimo de defeito ou uma causa e efeito, mas deve ser tomada no que diz respeito às condições manifestadas nos empecilhos de barreiras sociais que deixam as pessoas na ausência de reconhecimento dentro da multiplicidade humana e dos estímulos compensatórios.

O defeito perturba, naturalmente, o curso normal do processo de enraizamento da criança na cultura, ao criar um desvio do tipo humano biológico estável, ao provocar a perda de algumas funções, a insuficiência ou o dano de órgãos, a reestruturação mais ou menos substancial do todo o desenvolvimento sobre novas bases, segundo novo tipo (Vigotski, 2021, p. 177-178).

Ampliando este ponto de vista, o estudo de Melo (2024) discorre sobre as cinco dimensões: ser, ter, tornar-se, estar e aceitar, as quais envolvem as especificidades das deficiências produzidas em determinado contexto sócio-histórico em conexão com o coletivo. “Em função disso, não é demais reafirmar que cada pessoa passará por essas dimensões de forma diferenciada porque os espaços e momentos são distintos objetiva e subjetivamente” (Melo, 2024, p. 28). Também tem como fundamento os estudos de Vigotski.

É preciso aliar, de forma dialética (sem determinação de qualquer espécie, mas apenas como predomínio em determinados momentos históricos, a dimensão do *ser*, entendido biologicamente, com as dimensões do *ter*, do *tornar-se*, do *estar* e do *aceitar*, entendidos socialmente. Eles se movimentam a partir dos processos de reciprocidade e de mediação, porque, em determinadas circunstâncias, a deficiência primária pode ou não se converter em deficiência secundária (Melo, 2024, p. 16-17).

A primeira dimensão do ser refere-se à pessoa que possui a limitação de ordem orgânica ligada aos fatores físico e social, ou seja, o biológico é tratado como característica inerente ao ser humano, não de modo isolado, mas que se constitui nas condições objetivas e subjetivas de estar no mundo (Melo, 2024). Também, considerando Vigotski (2021), essa dimensão é tida como a deficiência primária originada no biológico e/ou hereditário. Assim, é uma condição que faz parte constitutiva do ser humano como atributo da diferença humana e que tão-somente demanda auxílios específicos para o desenvolvimento da autonomia, sendo que a limitação orgânica não determina a deficiência.

Entretanto, as determinações históricas e sociais dentro da sociedade de classe acabam concebendo a deficiência vivida pela pessoa (Marx, 2017). Corroborando, Melo (2024) menciona que a ordem econômica determina a posição social das pessoas, ou seja, o corpo considerado não produtivo ou fora do padrão normativo é excluído como resultado das construções econômica, política, social e outras. Ainda, ressaltamos que a dimensão do ser defendida por Melo (2024) também faz parte da regulamentação da caracterização de quem é a pessoa com deficiência, a exemplo disso, a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em 30 de março de 2007, e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 01).

Essa definição que considera a limitação orgânica da pessoa tem sido utilizada recentemente como intrínseca ao ser humano e referência para o amparo e proteção instituídos nos preceitos legais de ordem internacional e nacional. No entanto, por se tratar de uma sociedade excludente e insensível à diferença humana, essas pessoas ainda estão suscetíveis ao preconceito e à discriminação. Além disso, as definições ligadas ao fator biológico que trazem caracterização de quem são pessoas com deficiência é um campo permeado pela medicina (Melo, 2024).

Em continuidade às especificidades das deficiências, na dimensão tornar-se, a limitação está ligada ao fator biológico de modo adquirido, que trouxe modificação e demanda adaptação em virtude de outra condição do corpo.

Diferentemente, a ‘causa’ dessa deficiência não é eminentemente biológica em virtude do fato de que o corpo orgânico foi modificado após a formação inicial sem deficiência e por diversos fatores que dificultam um mínimo de generalização teórica. É importante destacar, neste caso, o momento como ocorreu, em qual período da vida, a aceitação e superação do trauma ou transformação organiza e como a família e amigos receberam essa nova condição. É necessário observar também como foram os apoios ofertados/recebidos e como foi a passagem do “luto à luta”, tanto do ponto de vista pessoal quanto familiar (Melo, 2024, p. 21).

Como afirmado pelo autor, essa dimensão é permeada por uma circunstância que resultou em limitação orgânica permanente à pessoa, que envolve situação peculiar, ou seja, pode advir de causadores/acidentes ou incidentes oriundos dos diferentes âmbitos sociais. Portanto, se diferencia em alguns aspectos da dimensão do ser, porque a condição de tornar-se traz consequência à pessoa que experimentou um corpo sem lesão, isto significa que a pessoa passa a experimentar outro processo de adaptação, o qual pode ser atravessado pelas barreiras impostas e atrelado aos sentimentos e reações psicofísicas, bem como aos processos de reabilitação, tratamentos psicológicos, mudanças profissionais, entre outras mudanças (Melo, 2024).

Na perspectiva da dimensão do ter, o autor Melo (2024) menciona que está interligada às relações em sociedade e da determinação histórica, de modo que leva ou não a pessoa à tomada de consciência de sua deficiência.

Com isso, não estou afirmando que todos tomarão consciência. Isso depende, principalmente, da condição situada, mas também da condição cognitiva. Em muitos casos, em que pese o impedimento intelectual, os pais, familiares, comunidade, escolas, enfim, o ambiente social pode ajudar nessa tomada de consciência, assim como alguns fatores podem atrapalhar, por exemplo, as atitudes de superproteção de alguns pais. É comum eles “esconderem” a deficiência do filho (se é que isso é possível). Em suma, é a qualidade das relações que vai definir como me relaciono com a minha deficiência e como os outros se relacionam com essa minha condição (Melo, 2024, p. 17).

O autor trata de uma consciência individual e que está imbricada a situação processual de amadurecimento e também a fatos ou eventos coletivos a partir das condições sociais e históricas vivenciadas por cada pessoa. Portanto, não é um processo generalista, mas particular, inclusive, nem mesmo após a tomada de consciência da limitação orgânica, a pessoa pode se posicionar na luta em prol de outras pessoas com deficiência (Melo, 2024).

Além disso, o autor ainda menciona que a dimensão ter como consciência está conectada com o social, ou seja, relacionada ao autoconhecimento “para si”, que possibilita ou não uma atuação em prol do social, bem como a pessoa constrói gradualmente uma

autoafirmação que pode alcançar uma identidade, mas isso está sujeito à produção histórica e social da existência concreta da pessoa em um movimento dinâmico, disputa, discordância, contradição e de como ela é tratada pela sociedade (Melo, 2024).

Em relação à dimensão estar, é manifestada essencialmente pela condição social e histórica.

Por ser social e história, essa dimensão pode ser temporária, circunstancial. Isto é, pode *estar* com deficiência e, no momento subsequente, pode deixar de *estar* com deficiência. Exemplificando: em uma cidade, não há rampas nem calçadas acessíveis, mas, por uma ação política e pressão social, a prefeitura e/ou os proprietários deixam essas mesmas calçadas em condições para locomoção de cadeirantes. O que era uma situação que deixava a pessoa com deficiência, deixar de ser. Isso quer dizer, também, que esses espaços/tempos vão diferenciar-se/variá-los de país para país, cidade para cidade e mesmo dentro da mesma cidade (Melo, 2024, p. 24).

Diante disso, cada pessoa vivencia tempos e espaços distintos diante das interações com as barreiras sociais produzidas historicamente pela sociedade. Nessa direção, Vigotski (2021) e Melo (2024) apontam que além das dificuldades já inerentes à limitação orgânica, também existe a deficiência produzida que é convertida em secundária, a qual gera restrições devido à limitação imposta à pessoa pelas barreiras e acarreta em impedimento e prejuízos à participação plena e efetiva na sociedade e com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Vale ressaltar que, historicamente, as pessoas com deficiência vivenciaram processos de extermínio, abandono e ainda enfrentam a exclusão, marginalização e segregação (Mazzotta, 2011). Considerando este contexto histórico e social, a dimensão estar coloca a pessoa com a limitação orgânica (deficiência de ordem biológica), seja de modo consciente ou não, à condição de situação de deficiência em consequência do reconhecimento social ou da ausência dele. “Você é ou não uma pessoa com deficiência pela forma como a sociedade em se está inserido te encara, te recebe e te acolhe, material e subjetivamente” (Melo, 2024, p. 22).

A última dimensão estabelecida por Melo (2024), que é aceitar, está conectada com as demais dimensões do ter, tornar-se e estar, mas consiste consideravelmente no modo como a sociedade acolhe essa diferença humana.

Nessa dimensão, observei três atitudes. A não aceitação, com medo de se expor a um ridículo social e individual, por exemplo. A consciência da deficiência, mas a aceita negativamente, como um fardo, como algo ruim. Nesses casos, é muito comum a pessoa viver brigando com os outros a sua volta e consigo mesmo. Por

último, a terceira atitude se refere ao fato de se ter a consciência da deficiência e de aceitá-la positivamente, ao verificar o campo de possibilidades que se abre (Melo, 2024, p. 25).

Essa posição de aceitação depende de cada ser humano e passa pelo processo originário da limitação orgânica, congênita ou adquirida, sobretudo, como foram concebidos os apoios, suportes e o modo de passagem do “luto à luta” permeado pelo aspecto individual e familiar (Melo, 2024). Além disso, o autor também menciona que vinculada à aceitação está o sentimento de pertencimento a um grupo social, considerando como processo positivo para a existência individual e social da pessoa com deficiência e para sair dos processos de invisibilidade (Melo, 2024).

Disposto a isso, é importante compreender a pessoa com deficiência como ser histórico-social determinado pela sua história vivida e da sociedade atual. Como defende Vigotski (2021) e Melo (2024), a limitação orgânica é uma parte da totalidade da pessoa, isto pressupõe um modo dialético de apreensão das outras dimensões que abrange as determinações históricas, as quais podem ou não acarretar a deficiência secundária, portanto, torna-se necessário conceber as determinações da produção histórica e social interligada à existência dessas pessoas.

Na sociedade de luta de classe, a compreensão da deficiência ainda é constituída pela limitação orgânica que atravessa o sistema de reprodução da desigualdade social e o debate em prol da dignidade humana. Haja vista, a discussão no campo dos direitos humanos tem mobilizado a proteção ao encontro da ocorrência da opressão social. Como aliada tem-se a escola, que desenvolve os processos sociais, dentre eles: o desenvolvimento humano e o reconhecimento da inclusão escolar, que permite a convivência na multiplicidade como fundamental para a transformação das condições sociais por um mundo justo às pessoas (Marx, 2017; Lukács, 2013; Vigotski, 2021).

A partir dessa posição epistemológica e do ser humano social na experiência da deficiência e dos efeitos gerados pela e na sociedade excludente, reafirmamos com veemência a necessidade das relações sociais para o desenvolvimento da pessoa humana, ou seja, na convivência com as diferenças insuperáveis que possibilita o movimento de transformação de si e do outro em um devir humano.

2.2 MODELO BASEADO EM DIREITOS HUMANOS

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, Artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Com seus 75 anos, que foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, permanece como um documento histórico que assegura a dignidade e igualdade de todas as pessoas. Segundo Bobbio (2004), a elaboração deste documento partiu de um processo dialético e sem único fundamento para sua construção, ou seja, o ponto de partida foi a resposta global de proteção das pessoas diante das barbáries cometidas, sobretudo, no segundo pós-guerra.

Do ponto de vista teórico, sempre defendi - e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos - que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (Bobbio, 2004, p. 9).

Desse modo, é um marco que origina a universalização dos direitos humanos em um movimento de construção e reconstrução histórica e de necessidades específicas ao longo do tempo, principalmente os que estão à disposição em uma sociedade marcada pela luta de classe e pela desigualdade intrínseca. Logo, ainda é necessário a reivindicação do seu reconhecimento para que ocorra o devido desenvolvimento e alcance de qualquer ser humano, sem retrocesso e redução das conquistas a partir da própria condição de existência (Bobbio, 2004; Pereira, 2019).

Ao tratar da deficiência, os estudos já têm constituído um arcabouço teórico, por exemplo, o modelo social surgido nas décadas de 1970 e 1980, no Reino Unido e nos Estados Unidos, a partir dos questionamentos, dos ativistas com deficiência, sobre a compreensão hegemônica da deficiência como desvio da normalidade. Assim, propuseram uma compreensão social relacionada à deficiência como restrição de participação, resultado de uma sociedade que pouco respeita a diferença corporal humana (Diniz, 2007).

No Brasil, iniciou-se nos anos 2000, com publicações da autora Diniz (2003, 2007) e o alcance dos estudos feministas sobre a deficiência nos Estados Unidos. A discussão pauta a deficiência em uma perspectiva interseccional e de interdependência para a conquista de igualdade e justiça entre pessoas com e sem deficiência, tendo o cuidado como necessidade e direitos humanos (Mello; Nuernberg; Block, 2014). É importante saber que o contexto da

pessoa com deficiência destaca-se em dois modelos, o médico ou biomédico e o social. De acordo com Diniz (2003, p. 3), “[...] entre o Modelo Social e o Modelo Médico há uma mudança na lógica da causalidade da deficiência: para o Modelo Social, a causa da deficiência está na estrutura social, para o Modelo Médico, no indivíduo [...]”, caracterizando a diferença entre ambos. De acordo com Araújo (2020), o modelo de direitos humanos constitui-se como novo em relação ao modelo social, no entanto, chama atenção que esses modelos não se estruturam em ordem evolutiva e nem substitutiva. Assim, debruçamos sobre a compreensão em uma perspectiva contemporânea compreendida como modelo baseado nos direitos humanos.

A deficiência em uma abordagem de direitos humanos direciona a legislação e políticas públicas pautadas no reconhecimento da dignidade da pessoa humana, garantindo os direitos plenos de oportunidades iguais, participação e respeito. Tomamos como entendimento a deficiência em contraposição ao modelo médico da deficiência, mas como uma construção social fruto da relação entre a pessoa e a sociedade que estigmatiza e levam a experimentar a deficiência em um atributo de menor valor social (Silveira; Gonçalves, 2022).

Para tanto, pressupõe mudança de paradigmas, de modo que o tratamento da sociedade conceba as pessoas com deficiência como detentoras de direitos e enfatiza o enfrentamento das dificuldades que impedem a participação delas nas tomadas de decisões, pois o “[...] um sujeito torna-se pessoa com deficiência não por nascimento, mas por interpretação social, sempre a partir de um modelo que articula os sentidos do fenômeno deficiência” (Araújo, 2020, p. 71). Segundo Augustin (2012), o modelo baseado em direitos humanos conceitua a deficiência como construção sócio-política em um discurso fundamentado em direitos a oportunidades iguais e à participação na sociedade.

Este modelo direciona a sociedade à obrigação de assegurar e mobilizar as pessoas com deficiência ao exercício e gozo dos seus direitos e de cidadania civil, política e socioeconômica (Araújo, 2020; Degener, 2016; 2017). Segundo Degener (2017), o modelo perpassa por seis premissas que especificam a escolha da utilização nos documentos jurídicos contemporâneos e compreendem que:

a) deficiência e incapacidade não são sinônimas e a pessoa com deficiência é detentora de direitos;

b) alcança a inclusão de direitos humanos civis, políticos e socioeconômicos para além das medidas antidiscriminatórias;

c) valoriza a deficiência como integrante da diversidade humana;

d) reconhece as questões de identidade das pessoas com deficiência numa perspectiva interseccional com outros indicadores de vulnerabilidade, por exemplo, etnia, gênero, sexual, idade, renda e outros, o que possibilita a construção de políticas públicas e a identificação cultural;

e) executa políticas de prevenção e proteção dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente no campo da saúde; e

f) funciona como instrumento para a justiça social na realidade material.

Este modelo tornou-se presente e tem contribuído com importantíssimas mudanças no sistema normativo referente à pessoa com deficiência, iniciando com o conceito em processo evolutivo e reconhecimento da própria terminologia “pessoa com deficiência” a partir dos direitos humanos, os quais estão estabelecidos em obrigações firmadas na multiplicidade dos documentos internacionais ratificados pelo país parte.

Modelos são, no campo da deficiência, formas de se interpretar o fenômeno da deficiência. Dentre as diversas distinções entre modelos, o de direitos humanos desponta como uma teorização recente, afeta aos movimentos de elaboração e implementação da Convenção de Direitos das Pessoas com Deficiência (Araújo, 2020, p. 96).

De tal modo, o modelo de direitos humanos é utilizado pelo Comitê de Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU).

O mandato de monitoramento do Comitê é realizado com base em uma nova compreensão da deficiência. De acordo com o modelo de direitos humanos da deficiência, a deficiência é uma construção social. São as barreiras dentro da sociedade, em vez de deficiências pessoais, que excluem pessoas com deficiência [...]. Por meio de seu envolvimento e cooperação com os Estados Partes, o Comitê defende os direitos humanos das pessoas com deficiência e fornece aos Estados Partes recomendações para apoiar a implementação das disposições consagradas na Convenção (ONU, 2024, p. 2).

A referência basilar para o modelo é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), o primeiro e atual tratado de direitos humanos do Século XXI dos países e contou com a participação das pessoas com deficiência. A CDPD foi adotada pela Assembleia Geral da ONU, em 13 de dezembro de 2006.

Este tratado internacional sobre os direitos humanos é um documento histórico votado no Congresso Nacional como Emenda Constitucional n. 45/2004 (EC 45), portanto, ratificado com o status constitucional pelo Decreto Legislativo 186, em 2008, permitido pela Constituição Federal, conforme o Artigo 5º e parágrafo 3º. Para além deste patamar constitucional, a CDPD fundamentou a Lei n. 13.146/2015, Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Por fim, o modelo baseado em direitos humanos apresenta-se como avanço nas discussões que buscam a construção de uma sociedade que reconheça a deficiência a partir de concepções transversais normativa e política pautadas nos direitos humanos.

2.3 DIREITO À EDUCAÇÃO

Este estudo situa-se no Brasil, Século XXI, que historicamente é marcado por tensões políticas⁹ e correlações de forças sociais como consequência da sociedade capitalista que promove a desigualdade e disputas diante dos retrocessos dos direitos sociais¹⁰, os quais fazem parte da condição mínima existencial de sobrevivência e instituídos juridicamente pelo Estado Brasileiro, dentre eles, tem-se a educação, assegurados na Constituição Federal (CF) de 1988 e pautados nos princípios de cidadania e dignidade da pessoa humana, conforme o Artigo 1º e incisos II e III.

Apesar disto, há trinta e seis anos vivemos em construção do processo pós Constituição Federal de 1988, que admite a garantia do direito à educação de todas as pessoas, sendo um direito social defendido no capítulo II. Este direito é pautado como dignidade humana, especialmente nos artigos 205 a 208, também é protegido pelos organismos e documentos internacionais, um dos mais importantes é a Declaração dos Direitos do Homem, de 1948. A garantia do direito à educação está firmada como compromisso do Estado na legislação brasileira.

No que se refere a este direito, assegura-se a oferta e promoção compulsória na educação básica com respeito à dignidade humana e especificidade de todas as pessoas.

⁹No dia 30 de outubro de 2022, foi eleito, presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), essa vitória mantém o Estado Democrático de Direito no Brasil.

¹⁰“Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (EC n. 26/2000, EC n. 64/2010 e EC n. 90/2015)” (Brasil, 2016, p. 19).

Sendo compreendido como direito recente, mas que faz parte da luta em prol da escola pública, gratuita e de qualidade, superando apenas a determinação legal. “Esses direitos são também um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos da classe trabalhadora, que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política” (Cury, 2002, p. 253).

Nesse contexto, o direito à educação é o diferencial com relação às outras seis constituições do período entre 1824 a 1967 (Brasil, 2016). Observamos avanço, mas não podemos esquecer que o histórico educacional é marcado por atraso em relação aos países mais desenvolvidos e, por sua vez, o sistema de ensino ainda é desorganizado, elitista e seletivo, como fruto da cultura católica, agrícola e escravocrata (Ranieri, 2018).

Para se ter uma ideia, o país tornou-se independente em 1822 com praticamente toda a população analfabeta. Em 1900, a taxa de alfabetização era de 35%; em 1959, de 49%; em 1990, de 80% (Coelho de Souza, 1999). As Constituições de 1824, 1891, 1934, 1946 e 1967 – sob as quais foram produzidas ao menos seis reformas educacionais, enfrentaram desafios educacionais relacionados à equidade, financiamento, acesso e qualidade, sem resultados substanciais. Tal padrão foi apenas alterado com a Constituição Federal de 1988, que instituiu a previsão de escolarização universal, gratuita e compulsória, de nível primário e secundário (Ranieri, 2018, p. 14).

Além dessa herança, o direito à educação requer aplicabilidade imediata e de forma progressiva, mas ainda enfrenta agravamento em virtude das políticas neoliberais e o desmonte da escola pública em desacordo com os princípios instituídos na CF 1988. Por exemplo, a precarização em consequência da redução do investimento financeiro, privatização e desresponsabilização do Estado. Assim sendo, o consultor de orçamento e fiscalização financeira da Câmara dos Deputados, Claudio Riyudi Tanno afirmou que

[...] o teto de gastos públicos (Emenda Constitucional 95) vem restringindo significativamente o crescimento dos investimentos na educação pública. No período de vigência do teto [desde 2016] a função educação perdeu R\$ 74 bilhões. [...] é um desmonte das dotações orçamentárias da educação [...] A Emenda 95 tem inviabilizado a manutenção e a expansão das políticas educacionais — avaliou Tanno. Segundo o consultor, desde que o teto de gastos foi criado, a educação ‘não esteve entre as prioridades na alocação de recursos’ (Castro, 2022, p. 2).

Essa realidade é contraditória aos princípios educacionais e marcada por disputa em prol da garantia do direito à educação instituído na legislação brasileira, logo, esse direito é ameaçado em diferentes naturezas. Isso implica em perpetuação da mobilização e resistência

às políticas de ataques existentes e do aprofundamento das desigualdades sociais nessa sociedade de luta de classe.

Diante dessa realidade, as autoras Scheibe e Campos (2018) chamam atenção ao caráter inconcluso das conquistas e que ainda estão em risco, sobretudo, sujeitas às condições históricas do presente que trazem alterações, por isso os desafios permanecem refletidos na luta. Apesar disso, há o legado dos movimentos em defesa da educação pública que inspira, em destaque da década de 1980, tem-se as reivindicações da Carta de Goiânia¹¹, que foram incorporadas no texto aprovado da CF de 1988.

O Brasil é signatário de tratados¹² internacionais em reconhecimento e compromisso na área da educação. Nesse aspecto, o Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas em 1999 adotou a metodologia “Esquema D+A3”, estabelecida por Katerina Tomasevsky, ex-relatora especial sobre o direito à educação, para o acompanhamento das obrigações dos países, sendo quatro critérios: *availability*, ou disponibilidade, (natureza civil e política — exige a garantia das liberdades públicas — expressão, aprender, ensinar e divulgar o pensamento, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a liberdade de criação de instituições de ensino privadas; natureza econômica e social — responsabilidade do próprio Estado em criar e financiar as instituições de ensino para que esteja disponível à todos); *accessibility*, ou acessibilidade, atinentes aos diferentes níveis de ensino, os obrigatórios e os não obrigatórios; *acceptability*, ou admissibilidade, refere-se à qualidade da educação; *adaptability*, ou adequação, referente às necessidades específicas das pessoas. A partir da observação, constatou-se que a Constituição Federativa de 1988 atendeu de longe as obrigações básicas do direito à educação (Ranieri, 2018).

Independente disto, a CF 1988 contempla os princípios imprescindíveis que abrangem os direitos e deveres contidos nos objetivos constituintes:

¹¹Documento que apresentou propostas para a nova Constituição, essa carta foi elaborada e aprovada pelos professores presentes em Goiânia na IV Conferência Brasileira de Educação, no período de 2 a 5 de setembro de 1986, contou com a participação de cinco mil participantes de todos os Estados do Brasil e entidades, como: Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

¹²Tratados que o Brasil é signatário: Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 – artigo 26; Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem de 1948 – artigo 12; Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 – princípio 7º; Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino de 1960; Declaração e Programa de Ação de Viena de 1993 – artigo 78; Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien, Tailândia, de 1990; Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais de 1994; Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
 II - garantir o desenvolvimento nacional;
 III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
 IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 2016, p. 12).

A educação como direito é obrigatória e indissociável ao pleno desenvolvimento da pessoa humana. A legislação prevê garantias educacionais ao alcance das pessoas, com a isonomia das condições específicas, em contexto das desigualdades sociais, sendo expressamente tratada no capítulo III, seção I a partir do Artigo 205:

Art. 205. A educação, **direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2016, p. 124, grifo nosso).

Além dessa garantia, a educação está interligada ao direito à igualdade, sendo referenciado no Artigo 5º da CF 1988. Nessa mesma direção, outro dispositivo constitucional é o Artigo 206 que está relacionado aos princípios basilares do ensino:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC nº 19/98 e EC nº 53/2006)
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII - garantia de padrão de qualidade; (Brasil, 2016, p. 124, grifo nosso).

Com efeito, estes princípios fundamentam a universalização do ensino, ou seja, reitera a igualdade e garantia de condições de acesso e permanência à escola e o padrão de qualidade. Além disso, eles estão em sintonia com outros documentos normativos, por exemplo, a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, assinada por vários países durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien/Tailândia em 1990, e também o Plano Nacional de Educação (PNE).

No que é pertinente à obrigatoriedade, a educação básica começa desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, sendo um compromisso constitucional e cabe a oferta pelo Estado, em instituições de ensino público e facultadas às privadas. Vale salientar que o acesso é o início do compromisso firmado do direito à educação, enquanto a permanência envolve os aspectos estruturais, com a efetividade de políticas educacionais e o aprendizado durante todos os níveis de ensino para o desenvolvimento da pessoa.

O desafio atual é o reconhecimento da legislação para resguardar a efetividade da educação. No entanto, é insuficiente apenas a existência da norma legal, sendo necessária a ação de políticas educacionais por parte do Estado, que concretize os direitos estabelecidos como obrigatórios, pois “[...] este jogo entre direito e dever implica aos interessados, quando na falta deste atendimento, o acionar de instrumentos jurídicos e processuais capazes de fazer respeitar um direito claramente protegido” (Cury, 2002, p. 260).

2.3.1 Acesso e Permanência Escolar

A escola é compreendida como lugar responsável pelo desenvolvimento da pessoa na condição de dignidade humana e de cidadania. A legislação abarca para além das determinações constitucionais mencionadas no Artigo 206, mas também os outros fundamentos legais que colaboram na construção do acesso e permanência no campo da educação, por exemplo, o Estatuto da Criança e Adolescente, Lei n. 8.089, 13 de julho de 1990. Assim, a igualdade de acesso e permanência são preceituados no Artigo 53 desta Lei:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (Brasil, 2017, p. 5, grifo nosso).

Além de assegurar o dever do Estado, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também deixa claro que o ensino é obrigatório, gratuito e progressivo, mesmo que a criança ou adolescente esteja fora da idade própria, o que novamente evidencia o acesso e a permanência a todos na escola de modo protegido na determinação legal. No que diz respeito ao acesso à educação do público da Educação Especial, foi reforçado na “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, conforme o Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, no Artigo 24 com seis incisos e cinco parágrafos. Enfatizamos em relação a este documento que fica estabelecido a matrícula compulsória no ensino comum e a oferta dos serviços especializados.

Novamente, o acesso e permanência deste público com mais um amparo importantíssimo na legislação é o Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído como Lei Brasileira de Inclusão¹³ (LBI), pela Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Esta tem um caráter inovador e de avanços relacionados ao direito à educação. E os artigos 27 a 30 dão ênfase à ampliação da permanência na perspectiva da sua efetividade e minudência da responsabilidade das instituições de ensino públicas, inclusive das privadas. No Artigo 28, dispõe de dezoito incisos, trata-se da incumbência do Estado em prol dos desenvolvimentos individuais e coletivos, os interesses e necessidades de aprendizagem do público da Educação Especial, conforme o destaque:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...] (Brasil, 2015, p. 12, grifo nosso).

¹³Esta lei fundamentada na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no Brasil, ratificada com brevidade mediante aprovação no Senado Federal através do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 e com *status* de emenda constitucional por intermédio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Apesar dessas garantias instituídas, o direito à educação ainda está ameaçado, seja pela fragilidade das políticas públicas ou negação de acesso via matrícula escolar, especialmente quando estão voltadas ao público da Educação especial, embora haja o lastro histórico da CF 1988 com 36 anos, do ECA 34 anos e da LBI nove anos. Porém, quando as questões educacionais se mostram negligenciadas ou com o aprofundamento da negativa do direito à educação, por isso ocorre a intervenção, por vezes, a judicialização pelo Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Conselho Tutelar e Conselho de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

A judicialização pode surgir em resposta à atuação dos defensores da educação, então, o exame da legislação tem sido uma necessidade contínua para o entendimento do arsenal legal e adoção dos procedimentos que versam a busca da materialização do direito à educação. Os autores Cury e Ferreira (2009, p. 32) afirmam “[...] que a judicialização da educação representa a busca de mais e melhores instrumentos de defesas de direitos juridicamente protegidos e que a proteção judicial avança na consolidação do direito da criança e do adolescente”.

Exemplificando esse fenômeno na realidade, foi evidenciado nos estudos de Santos e Cunha (2021) como tendência evolutiva em relação às demandas do direito à educação. Ao direcionar para a realidade do Amazonas, no Tribunal de Justiça do Amazonas (TJ-AM), foram julgados, no período de 2013 a 2020, o total de duzentos e vinte (220) processos analisados, sendo que 185 tratavam de amparo ao direito à educação, representando a maioria, com o percentual de 84,09%. Destes casos processuais, foram indeferidos 35, o que representa 15,91% do total. Em relação à Educação Especial, foram o total de três (3) da Educação Especial, sendo referente à disponibilização de monitores especializados, os mesmos obtiveram decisão favorável (Santos; Cunha, 2021).

De tal modo, os direitos à educação ainda estão em fase de implementação pelo Estado e requerendo intervenção quando necessário para o seu devido cumprimento através da política educacional e certa tendência de aumento dos casos judicializados no Brasil. A partir dos estudos dos autores supracitados, foi evidenciado que a Educação Especial tem enfrentado o fenômeno da judicialização em virtude da necessidade humana do seu público e também há estudos que mostram pessoas em outros Estados que buscam o Poder Judiciário para o atendimento do público da Educação Especial na rede de ensino comum (Melo e Kassir, 2023).

Retornando aos fundamentos da CF 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, a proteção contra a violação do direito à educação e o amparo é reforçado pelo Decreto n. 3.956/2001¹⁴, objetivando a prevenção, proibição e eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência, bem como estabelece responsabilidade de tomadas de medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza, a fim de proporcionar a plena integração à sociedade (Brasil, 2001a).

Se, porventura, na escola ou qualquer profissional agir ou negligenciar a proteção do acesso e permanência do público da Educação Especial ou qualquer outra criança e adolescente, a primeira alternativa é procurar a solução junto à Representação Regional ou Secretaria Estadual ou Municipal de ensino. Também é possível acionar o Disque 100¹⁵, por tratar de uma violação do direito humano da pessoa. Mas, se houver a persistência de ilegalidade ou omissão de providência por parte dos responsáveis pela oferta da educação, a pessoa pode procurar uma delegacia de polícia para registro de um possível crime ou acionar o serviço de Defensoria Pública ou Ministério Público ou, até mesmo, contratar um advogado para que seja defendido judicialmente o direito educacional.

Em outra situação, diante de uma recusa de matrícula como condição de acesso ou negligência ou discriminação ou comprovação da violação nas práticas educacionais de permanência escolar, a Defensoria Pública ou Ministério Público pode ajuizar uma ação civil pública, a fim de proteger os interesses coletivos por meio da obrigatoriedade do cumprimento da legislação. Essa discussão tem caráter de reflexão em prol do acesso à educação, porque ainda são necessárias atitudes que exijam gritos de socorro e de modo inevitável diante da perpetuação da exclusão e ataque à condição humana, porque, historicamente, esse grupo de pessoas foi excluído dos espaços sociais. Além disso, enfrenta situações desfavorecidas nas escolas (Pereira *et al.*, 2022). Vale ressaltar que são medidas de proteção, no entanto, a sociedade se constitui de desigualdade social e a intervenção ou busca de ajuda pode ser insuficiente diante das demandas educacionais, principalmente da Educação Especial, que precisa de investimento elevado.

¹⁴Este decreto promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência realizada no período de 6 a 8 de junho de 1999, em Guatemala.

¹⁵Disque 100 é Disque Direitos Humanos “[...] por meio desse serviço, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos recebe, analisa e encaminha aos órgãos de proteção e responsabilização as denúncias de violações de direitos de crianças e adolescentes, pessoas idosas, pessoas com deficiência, população LGBT, população em situação de rua, entre outros” (Brasil, 2023, p. 1).

Ainda no âmbito da defesa e fiscalização do direito à educação do público da Educação Especial, desde 2004, o Ministério Público Federal¹⁶ lançou o documento “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, um referencial embasado na legislação pertinente ao direito à educação e de orientações pedagógicas para a construção das práticas de inclusão escolar.

O objetivo é divulgar os conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional. Apesar desta publicação ter o enfoque em crianças e adolescentes com deficiência porque são as mais vulneráveis em razão da não-adaptação arquitetônica e pedagógica das escolas em geral, o que se defende é uma educação ministrada com a preocupação de acolher a TODAS as pessoas. Ou seja, sem preconceitos de qualquer natureza e sem perpetuar as práticas tradicionais de exclusão, que vão desde as discriminações negativas, até uma bem intencionada reprovação de uma série para outra (Brasil, 2004, p. 5).

A preocupação inicial foi de corroborar com a viabilidade do acesso à educação de qualidade e o enfrentamento das dificuldades de receber (acesso) ao aluno público da Educação Especial, especialmente aqueles afetados pelo descumprimento da lei sob alegação das limitações severas articuladas com ausência das condições estruturais da escola.

Dessa forma, o acesso e permanência como basilares do direito à educação estão intrinsecamente conexos em causa e efeito, ou seja, a garantia inicia-se na escola com a matrícula e desenvolve o processo de permanecer nela com participação e aprendizagem junto com os demais alunos durante toda a educação básica. Abaixo o fluxograma desse movimento de escolarização (Figura 6):

¹⁶O Ministério Público Federal não faz parte de nenhum dos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e tem independência funcional e autonomia institucional assegurada pela Constituição Federal, ou seja, age de modo preventivo e extrajudicial para atender o interesse público que está regulamentado pelas leis federais. Também atua por meio de recomendações, audiências públicas e promoção de acordos por meio dos Termos de Ajuste de Conduta (TAC) (Brasil, 2024).

Figura 6 - Fluxo do processo de escolarização que considera o público da Educação Especial

Unidade de Ensino	
<p>Práticas pedagógicas inclusiva e articulação intersetorial; Matrícula escolar na série/ano considerando a proximidade da residência e o horário escolhido horário pelos pais ou responsáveis; Permanência na sala de aula juntamente com os demais alunos; Participação e envolvimento da família e da comunidade. Projeto Pedagógico que reconhece a educação inclusiva e institucionaliza o AEE, Língua Brasileira de Sinais, serviços, recursos e o acesso ao currículo com aprendizagem e autonomia; Adoção de diálogos e plano de acompanhamento das necessidades de todos os alunos; Disponibilidade de estrutura, profissionais, serviços e recursos de acessibilidade que eliminem barreiras e promoção da autonomia; Possui Sala de Recurso Multifuncional e o Plano de Atendimento Educacional Especializado.</p>	
Sala do Ensino Comum	AEE (complementação ou suplementação)
<p>Sala de aula para todos os alunos, incluindo os que necessitam de AEE e profissional de apoio escolar; Trabalho/Ensino colaborativo, interação entre os alunos, professores regentes e especializados e profissional de apoio; Participação e interação dos alunos; Professores têm formação mínima em nível superior com o curso de graduação de Licenciatura; Duração das aulas por turno de aproximadamente quatro horas; Frequência referente aos cinco dias por semana; Plano e estratégias de ensino flexíveis e adequados/adaptadas as necessidades de aprendizagem dos alunos; Materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; Avaliação que valoriza o aprendizado construído.</p>	<p>Matrícula é no contraturno ao horário do ensino comum; Prioridade de oferta na mesma escola que oferece o ensino comum ou outra escola; A duração da aula é aproximadamente de duas horas, sendo individual ou grupo; Frequência tem variação de duas vezes por semana de acordo com a necessidade estabelecida; Disponível o Plano de Atendimento Especializado; Professores com formação em nível superior e especialização na área da educação especial; Fora da escola a existência de Centro Educacional Especializado ou Instituição Especializada; Sala de Recurso Multifuncional: espaço físico, mobiliários, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos e de acessibilidade.</p>

Fonte: elaborada pela autora.

O acesso obrigatório do público da Educação Especial a partir da matrícula no ensino comum, principalmente na faixa etária de quatro aos 17 anos, é correspondente à educação básica e como princípio básico do processo de inclusão escolar. Para tanto, depende da presença junto com os demais alunos em sala de aula, enquanto que o AEE no contraturno é um direito vinculado à matrícula no ensino comum na própria escola ou de outra escola, porém, não prevalece o caráter compulsório e nem substitutivo.

Em via de regra, o lócus priorizado do AEE é a Sala de Recurso Multifuncional instalada na escola. Entretanto, também executam essa obrigação os Centros de Atendimento Especializado, destacam-se na área da deficiência visual, deficiência auditiva e surdez e o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Contudo, deve ser integrado ao projeto político pedagógico da escola, contando com a participação da família em prol do acesso,

permanência, participação e aprendizagem tendo o devido atendimento das necessidades específicas (Brasil, 2011; 2015).

Vale ressaltar que o AEE ainda permanece, com a herança histórica da Educação Especial, articulado entre as escolas e instituições especializadas porque vislumbra a parceria público-privada. Isto acontece em virtude das diferentes permissões por parte do Estado, sobretudo, admite-se as contradições diante dos avanços das políticas neoliberais, resultando em *apartheid* social e educacional caracterizado por disputas, negociações e busca incessante pelos recursos públicos e dominação das escolas públicas (Nunes; Rodrigues, 2024).

Após vinte anos da CF 1988 e doze da LDBEN 1996, foi firmado o compromisso com o apoio técnico e financeiro para o funcionamento do AEE na rede de ensino pública através do Decreto n. 6.751, de 11 de setembro de 2008, e revogado pelo Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Assim sendo, o AEE para os alunos público da Educação Especial é oferecido no território brasileiro, de modo que o seu funcionamento ocorre nas escolas públicas e também em outro local que dispõe de matrículas para o público, porém, deve funcionar sem substituição do ensino comum e nem como reforço escolar em outro ambiente no momento da aula.

Cabe mencionar que a realização do AEE está interligada intrinsecamente com uma condição de instabilidade de funcionamento dentro da escola pública, sendo marcado na legislação pelo termo “prioritariamente”, significa dizer que faz parte da permanência em instituições privadas no movimento de disputa, pois possibilita que seja deslocado conforme os interesses mobilizados de ordem assistencialista ou educacional, tanto como terceirização ou que ocorra em instituições especializadas filantrópica. Segundo Kassir (2011), isso afeta o imaginário social, pois essas instituições ocupam espaços e notoriedade porque confundem a população com a gratuidade dos serviços.

Contudo, o AEE é uma alternativa que oportuniza o desenvolvimento das potencialidades do aluno público da Educação Especial, que, por vezes, não é considerado ou existem lacunas no ensino comum. Entretanto, a escola pode ressignificar com suas próprias experiências e tomadas de decisões em prol de suas propostas de ensino e aprendizagem pautadas desde o projeto pedagógico da escola, porque a educação é um processo em constante construção, assim como os seres humanos, como diz Freire (2023a, p. 43), “[...] essa educação é uma educação do agora e é uma educação do amanhã. É uma

educação que tem de nos pôr, permanentemente, perguntando-nos, refazendo-nos, indagando-nos” .

Mesmo que a legislação deixe brechas referente ao *locus* do AEE com a possibilidade de realização em espaços fora da escola e também menciona que desde que esteja equipado com recursos e professor com formação na área da Educação Especial para atender às necessidades específicas dos alunos, todavia, ressaltamos que o AEE é um direito garantido ao aluno e qualquer forma de ausência, seja de local, equipamento, infraestrutura ou professores, não pode ser a motivação de impedimento da sua oferta.

2.3.2 Educação Especial

Desde o Século XVIII, a educação de pessoas com deficiência foi iniciada e caracterizada com maior proporção em assistencialismo e terapêutica, sendo oferecida em instituições públicas e filantrópicas (Mazzotta, 2011). No final do Século XX, foram instituídos marcos legais que afirmaram o compromisso do Estado com a Educação Especial, cujo histórico social e educacional é constituído por pessoas que ficaram fora da escola em consequência da exclusão, segregação e integração (Anjos *et al.*, 2009; Mazzotta, 2011).

Dito isso, torna-se necessário entender o que é a Educação Especial. Tomando como referência a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2009a) e Pletsch (2020), a conceituação da Educação Especial se estabelece em duas formas distintas e articuladas entre si: por um lado, modalidade de ensino transversal desde a educação infantil até a educação superior.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 10).

Portanto, a Educação Especial está para além dos processos de inclusão escolar do seu público na escola comum de Educação Básica, pois alcança até o Ensino Superior, uma vez que envolve a especificidade e a demanda de implementação de propostas pedagógicas, planos especializados e recursos específicos, bem como profissionais habilitados para que favoreça o ensino-aprendizagem. Dessa forma, modificou-se o entendimento de Educação Especial determinada pela “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”.

Por outro lado, é uma área de produção de conhecimento científico interdisciplinar.

Compreendo que a consolidação da Educação Especial, enquanto campo de pesquisa, teve como determinantes importantes, a criação, em 1991, do GT 15 em Educação Especial, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e, em 1993, a realização do III Seminário de Educação Especial, no Rio de Janeiro, quando se criou a Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação Especial (ABPEE) (Pletsch, 2020, p. 10).

A Educação Especial apresenta avanço em relação à doutrina dos direitos humanos, embora ainda perpetue os princípios assistencialistas que se contrapõem ao processo evolutivo, e para o desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil, pois considera o ser humano em sua experiência da deficiência em diferentes realidades e contextos educacionais. Além disso, a Educação Especial tem gerado conhecimento em várias áreas, sobretudo, vem construindo o seu aporte teórico interdisciplinar de sustentação e colaboração tanto à Educação Básica quanto à Educação Superior.

Vale ressaltar que a Educação Especial brasileira é marcada pelas iniciativas internacionais, diante disso, alguns autores fazem críticas e mencionam as dificuldades das mais variadas ordens, que se iniciam com a implantação e funcionamento da Educação Especial, sobretudo, o contexto inclusivo. Além disso, pouca articulação entre os pesquisadores e seus projetos, diante desta realidade, foi criado em âmbito nacional o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), iniciativa do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos, da Universidade Federal de São Carlos.

Oneesp atualmente é constituído por 211 pesquisadores provenientes de 16 estados brasileiros, representantes de 24 universidades e de 20 programas de pós-graduação, que estão conduzindo um estudo em rede cujo delineamento misto envolverá estudos locais nos municípios baseados na metodologia da pesquisa colaborativa, que tem como foco produzir simultaneamente conhecimento e formação para professores especializados que atuam em salas de recursos multifuncionais (Mendes; Cia, 2013, p. 13).

Assim sendo, a rede de pesquisa fomentou várias produções (artigos, dissertações, teses e relatórios) e formação integrada sobre as políticas e práticas relacionadas à inclusão escolar (ONEESP, 2024). Também estabeleceu parcerias com secretarias de educação e escolas públicas em prol da escolarização. Nessa perspectiva, a Educação Especial vem se expandindo como área de produção de conhecimento.

Corroborando com este entendimento, Pletsch (2020, p. 65) menciona que:

Igualmente, entendo que a Educação Especial deve ser entendida numa perspectiva histórica, sem desconsiderar os fundamentos filosóficos, métodos e procedimentos de apoio desenvolvidos com base em diferentes campos do saber, que vão desde a medicina, passando pela psicologia, a sociologia até chegar na pedagogia.

Mas, é importante saber que, no Brasil, a Educação Especial foi institucionalizada em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), mediante os acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), durante o regime militar. E, historicamente, constituiu o seu funcionamento em um sistema paralelo em classes e/ou escolas especiais e sem articulação com o ensino comum (Pletsch, 2020).

Os eventos e documentos internacionais propagados especialmente pelas Nações Unidas e pelo Banco Mundial (BM) influenciaram na criação das normas legais brasileiras. No Brasil, dentre as determinações, que é signatário e que abrange a Educação Especial, está a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien/Tailândia, que chamou atenção dos países em relação aos elevados índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolaridade. Diante disso, coloca como objetivo que os sistemas de ensino devem criar e implementar ações voltadas para a universalidade da educação, além da necessidade de assegurar o acesso e a permanência na escola (Unesco, 1990).

E a Declaração de Salamanca¹⁷ sobre os princípios, política e prática em Educação Especial, aprovada na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, em Salamanca/Espanha, em 1994, trouxe questionamentos acerca das escolas que não recebiam

¹⁷O documento internacional é um divisor de águas no Brasil, pois estabeleceu as premissas da promoção da educação voltada às pessoas com deficiência e o enfrentamento das práticas e atitudes discriminatórias que deixam elas à margem da sociedade e sem acesso à educação na rede de ensino público.

todos os alunos e ao mesmo tempo defendeu que as escolas comuns fossem alternativas mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias.

Já a Lei específica que regulamenta os direitos constituídos na CF 1988 e que conduz a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996, e última alteração pela Lei n. 14.560, de 26 de abril de 2023, reafirmou o direito à educação para todos. Em sintonia, instituiu a modalidade escolar Educação Especial e a oferta do AEE, no capítulo 5, artigos 58 ao 60.

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 2017, p. 24, grifo nosso).

A LDBEN é considerada avançada quanto ao ingresso no ensino comum, porém, deixou fragilidade em relação ao não ingresso na escola, propondo soluções no âmbito especializado com a perpetuação histórica das instituições privadas sem fins lucrativos. Portanto, relacionado à especificidade do público da Educação Especial, a perspectiva de instabilidade ficou reverberada no AEE, o qual tem sua realização regulamentada em diferentes *lôcus*, inclusive sendo reconhecido e reafirmado nas Diretrizes Educacionais Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a Resolução n. 4/2009:

Art. 5º O AEE é realizado prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, **podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos**, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009b, p. 2, grifo nosso).

Outro documento em consonância com a LDBEN e aliado para a ampliação do acesso e permanência do público da Educação Especial como parte dos sistemas de ensino

foi a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, pois deixou explícito o compromisso de matrícula obrigatória nos sistemas de ensino e o oferecimento do AEE na escola:

Art. 2º 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.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (Brasil, 2001b, p. 01).

No Brasil, este documento foi um marco para o início dos anos 2000, possibilitou apreensão da concepção e o desenvolvimento da inclusão escolar, pois incorporou de modo formal a Educação Especial na Educação Básica, diferenciando em suborganização de educação, que já era prevista na LDBEN, como direito à educação para todos os alunos nas escolas, inclusive, incumbindo aos sistemas de ensino a promoção de medidas que viabilizem a formação do aluno público da Educação Especial (Brasil, 2001b; Mendes e Malheiros, 2012; Braga e Feitosa, 2016).

Vale ressaltar que há ambiguidade quanto à Educação Especial e a escola de ensino comum, respaldada na Lei n. 9.394/LDB, de 1996, e na Resolução n. 2/2011, de modo que, ao mesmo tempo que orientou a matrícula obrigatória nas escolas de ensino comum, também manteve o AEE como substitutivo à escolarização. Somente com a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008, e a Resolução n. 4/2009, passou a existir outra direção, ou seja, prescreve que o AEE seja substitutivo em relação ao ensino. Ao mesmo tempo, reafirma a obrigação do acesso ao ensino comum nas escolas da Educação Básica e o AEE no contraturno.

2.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A partir de 1990, com os adventos internacionais e implementação das políticas educacionais brasileiras numa perspectiva neoliberal, as escolas são alcançadas pelo discurso ideológico da inclusão escolar, tendo a defesa dos direitos humanos em prol da oportunidade de educação para todas as pessoas. Também tensiona uma conformidade social, dissensos e outros debates a partir da luta de classe em contexto essencialmente excludente.

Apoiado em Garcia (2014), a inclusão social e a educação inclusiva são termos que produzem significado de mudança social e que estão em destaque nos discursos políticos dos organismos internacionais, Banco Mundial, OCDE, Unesco e Cepal, frente ao diagnóstico dos grupos excluídos e vulneráveis em consequência da pobreza. Garcia (2014) ainda chama atenção para a difusão de ideias da educação como redentora das questões sociais em que a promoção de educação inclusiva transforma a sociedade em inclusiva.

Nessa perspectiva, em 2008, após quase vinte anos dos preceitos da dignidade humana estabelecidos na Constituição Federal de 1988, foi estabelecida pelo Ministério da Educação a Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, voltada exclusivamente para o público da Educação Especial.

Em outras palavras, penso que a educação inclusiva é um princípio que não deve ser aplicado e interpretado de forma homogênea sem considerar os contextos e as particularidades dos grupos envolvidos. Por exemplo, para o público da Educação Especial a educação inclusiva representou um avanço fundamental e necessário para conquistar direitos de acesso à escola comum regular, o que de maneira geral beneficiou a aprendizagem e o desenvolvimento da maioria dessa população (Pletsch, 2020, p. 67).

Neste sentido, a Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é resultado da influência dos tratados internacionais, especialmente da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, dos movimentos de lutas pelo direito à educação e dos avanços do conhecimento científico na área dos direitos humanos, sobretudo, das determinações legais que os sistemas educacionais sejam inclusivos e ofereçam oportunidade de aprendizagem no ensino comum e no Atendimento Educacional Especializado.

No mesmo ano da política, foi estabelecido o apoio técnico e financeiro para o AEE, através do Decreto n. 6.751/2008, revogado pelo Decreto n. 7.611/2011, que estabelece o

financiamento público da Educação Especial para atender as escolas públicas, no entanto, simultaneamente, fica reservado a parceria público-privada, mantendo a raiz histórica das instituições especializadas e retroalimentando a precarização do ensino público. Por causa disso, a Educação Especial ainda tem o funcionamento paralelo, distanciando apenas o modo explícito do caráter substitutivo e ofertado na rede pública e privada. Desse modo, a conjuntura é unificada em que o Estado responde pelo AEE nas instituições privadas filantrópicas, quando este é responsável pelo o seu financiamento.

A partir da implantação da PNEEPEI, houve aumento exponencial do número de matrículas dos alunos públicos da Educação Especial nas escolas do ensino comum (Brasil, 2016). Em decorrência, foi instituída a Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009, determinando as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica como reforço do dever de matricular os alunos públicos da Educação Especial, tanto no ensino comum quanto no AEE (Brasil, 2009b).

De modo interligado com a PNEEPEI, o Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024, conforme a Lei n. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, foi elaborado e pautado como documento importantíssimo para o alcance das 20 metas estabelecidas em conformidade com a realidade social e concretizadas em ações dos Estados, Distrito Federal e Municípios durante a vigência de dez anos. O PNE é resultado da mobilização de diferentes segmentos educacionais, sociedade civil e realizações de conferências municipais, intermunicipais e estaduais de educação ocorridas em 2009, as quais precederam a Conferência Nacional de Educação, de 2010.

Vale ressaltar que o texto do projeto de Lei do PNE foi encaminhado ao Congresso Nacional e ficou em tramitação durante três anos e meio. E, durante o percurso da elaboração até a aprovação, foi permeado por tensões nas audiências públicas, reuniões, debates e pressão social na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, acabou sancionado sem veto. Ao tratar da meta 4, que diz respeito à Educação Especial na perspectiva inclusiva, foi aprovada com 19 estratégias, no entanto, perpetua a disputa de interesse público-privado:

No percurso de aprovação do novo PNE, o lobby sofrido pelas instituições especializadas foi intenso que o documento final retoma o debate do termo “preferencialmente”, podendo assim, continuar e reafirmar a mudança já ocorrida com a aprovação do Decreto Nº 7.611/2011 que revogou o Decreto Nº 6.571/2008, dispondo que tanto acerca da Educação Especial como atendimento educacional especializado, e prevê como dever do Estado a oferta da Educação Especial (e não

do atendimento educacional especializado, como disposto na LDBEN/96) preferencialmente na rede regular de ensino (Hernandes-Piloto; Ramos, 2020, p. 778).

A Educação Especial foi atingida em virtude dos interesses e conservação do termo que, preferencialmente, marca a presença público-privada e garante a oferta do AEE pelas instituições filantrópicas. Tal situação é recorrente nesta política, pois este mesmo acontecimento atravessou o Decreto n. 7.611/2011, a fim de obter recursos do fundo público. Deste modo, a meta 4 da Educação Especial do PNE 2014-2024 ficou desta forma:

Meta 4: 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, p. 5, grifo nosso).

Os termos “preferencial” e “prioridade” são usados como força política, em que a escola pública não detém a exclusividade do AEE para os alunos que estão matriculados. O acesso é marcado com disputa de oferta ao aluno público da Educação Especial, ou seja, contexto histórico que perpetua a presença das instituições filantrópicas.

Concluimos que continuam os dois compromissos educacionais na perspectiva inclusiva que estão conectados no acesso e permanência escolar do público da Educação Especial. O primeiro trata do ensino comum com a maior ênfase e mobilização em prol de mudança em virtude da presença deles junto aos demais alunos, a qual é essencial para a convivência humana entre todas as pessoas. O segundo refere-se ao AEE como integrante do processo de escolarização para atender a especificidade que demanda a complementação ou suplementação, bem como a articulação junto à equipe gestora, professores do ensino comum e família.

O diferencial é que esses dois compromissos não são concorrentes entre si e muito menos substitutivos, mas fazem parte do direito à educação do público da Educação Especial em seu caráter obrigatório e devem ser garantidos em sua totalidade, ou seja, ensino comum junto com o AEE.

2.4.1 Documentos: políticos, legais e técnicos

Assumindo a discussão abrangente acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no âmbito da Educação Básica, apresentamos alguns documentos que fazem parte dos marcos políticos, legais e técnicos instituídos e de competência com um a todos os entes federativos: União, Estados, Distrito Federal e Municípios, conforme o Quadro 7.

Quadro 7 - Marcos políticos, legais e técnicos estabelecidos no Brasil e posteriores à PNEEPEI

Ord.	Ano	Descrição do documento	Assunto
1.	2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Documento de referência sobre as diretrizes operacionais da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil.
2.	2009	Parecer CNE/CEB n. 13/2009, de 3 de junho de 2009	Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
3.	2009	Decreto n. 6.949, de 25 de agosto	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.
4.	2009	Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
5.	2009	Nota Técnica n. 13/2009/MEC/SEESP/DPEE, 22 de dezembro	A Educação Especial e sua operacionalização pelos sistemas de ensino.
6.	2010	Nota Técnica nº 11/2010/MEC/SEESP/GAB, 07 de maio de 2010	Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais.
7.	2010	Nota Técnica n. 19, 08 de setembro	Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino.
8.	2010	Resolução o CNE/CEB n. 04, de 13 de julho	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, dispondo sobre a organização da Educação Especial como parte integrante do projeto pedagógico da escola regular.
9.	2010	Lei n. 12.319, de 1º de setembro	Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).
10.	2011	Nota Técnica n. 06/2011/MEC/SEESP/GAB, 11 de março de 2011	Avaliação de estudante com deficiência intelectual.

11.	2011	Decreto n. 7.611, de 17 de novembro	Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
12.	2012	Nota Técnica n. 51/2012/MEC/SECADI/DPEE, 18 de julho	Implementação da Educação Bilíngue.
13.	2012	Lei n. 12.764, de 27 de dezembro	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
14.	2013	Nota Técnica n. 24, 21 de março	Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei n. 12.764/2012.
15.	2013	Nota Técnica n. 46/2013/MEC/SECADI/DPEE, 22 de abril	Altas Habilidades/Superdotação.
16.	2014	Nota Técnica n. 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, 23 de janeiro	Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.
17.	2014	Lei n. 13.005/14, 25 de junho	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu metas e estratégias para a efetivação do sistema educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.
18.	2014	Decreto n. 8.368, de 2 de dezembro	Regulamenta a Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
19.	2015	Nota Técnica n. 15/2015/MEC/SECADI/DPEE, 03 de março	Avaliação técnica do indicador relativa ao cumprimento da Meta 4 prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n. 13005/2014.
20.	2015	Lei n. 13.146, de 6 de julho	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
21.	2016	Portaria n. 243/2016, de 15 de abril	Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos especializadas em Educação Especial, em cumprimento à estratégia 4.14 do Plano Nacional de Educação.
22.	2017	Decreto n. 9.099, de 18 de julho	Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.
23.	2018	Decreto n. 9.656, de 27 de dezembro	Altera o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras.
24.	2020	Lei n. 13.977, de 8 de janeiro	Altera a Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei n. 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências.

25.	2020	Resolução n. 01, de 05 de março, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade)	Dispõe sobre a aprovação do Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado IFBrM como Instrumento de Avaliação da Deficiência.
26.	2020	Parecer CNE/CP n. 11/2020, aprovado em 7 de julho	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
27.	2020	Decreto n. 10.502, de 30 de setembro (suspenso pelo Supremo Tribunal Federal e revogado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva)	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.
28.	2020	Parecer CNE/CP n. 16/2020, aprovado em 9 de outubro	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da Educação Especial) do Parecer CNE/CP n. 11, de 7 de julho de 2020.
29.	2021	Lei n. 14.191, de 3 de agosto	Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.
30.	2022	Parecer CNE/CEB n. 7/2022, aprovado em 9 de novembro	Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio.
31.	2023	Lei n. 14.704, de 25 de outubro	Altera a Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).
32.	2023	Decreto n. 11.793, de 23 de novembro	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite.
33.	2023	Parecer CNE/CP n. 50/2023, aprovado em 5 de dezembro	Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
34.	2023	Parecer CNE/CP n. 51/2023, aprovado em 5 de dezembro	Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Fonte: elaborado pela autora.

É observável que no decorrer dos anos houve um movimento pela implementação da PNEEPEI a partir de um consistente arcabouço normativo disseminado em todas as esferas, partindo da esfera federal através de documentos legais e técnicos expostos no Quadro 7 e sucede distintas interpretações jurídicas que, por vezes, contradizem o campo educacional. Todavia, a abrangência a todos os entes federativos, entretanto, não impossibilita que os Estados, Distrito Federal e Municípios estabeleçam seus próprios marcos legais. Vale ressaltar que o estudo de Mendes, Santos e Sebin (2022) corroboram que no decorrer de 2003 a 2019, o total de 94 documentos foram localizados, dentre eles, cinco leis, 14 decretos,

seis resoluções, sete portarias, seis documentos norteadores, 45 notas técnicas e oito pareceres técnicos. De tal modo, a legislação brasileira é volumosa em diferentes matérias que versam sobre os direitos da pessoa com deficiência.

Um marco histórico no âmbito jurídico e de repercussão política, social e acadêmica foi em relação aos posicionamentos em defesa da permanência dos princípios instituídos na PNEEPEI. Como resultado, houve a suspensão e depois a revogação do Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, o qual se apresenta com aparência de atualização da PNEEPEI, mas, contraditoriamente, desponta em retrocessos às garantias já defendidas.

No que diz respeito à PNEEPEI, mantém-se preservada em diferentes regulamentos. Nessa perspectiva, o Conselho Nacional de Educação, nas suas atribuições normativas em matéria de educação e de assessoramento ao Ministério da Educação, vem elaborando pareceres que se consolidam em resoluções e orientações técnicas em prol do cumprimento desta política. Segundo Cury (2006, p. 13):

O Conselho Nacional de Educação, vista sua competência, sua forma e as finalidades que lhe são próprias, é, assim, um órgão público e colegiado, ao qual a lei atribui o exercício da função normativa, expressa pela Lei n. 4.024/61 com a redação dada pela Lei n. 9.131/95, a fim de interpretar campos específicos da legislação e aplicar as normas a situações específicas como um meio de satisfazer um direito de cidadania, conforme o art. 205 e o art. 175 da Constituição Federal de 1988.

Destacamos outro marco histórico deste processo de implementação da PNEEPEI, o Parecer CNE/CEB n. 13/2009, proposto pelo Conselho Nacional de Educação e depois homologado pelo Ministério da Educação, através da Resolução CNE/CEB n. 4/2009, um dos documentos de suma importância que materializa as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”.

Contudo, o Conselho Nacional de Educação também tem elaborado documentos alvos de críticas em virtude da contradição do seu teor, por exemplo, os pareceres n. 50 e n. 51, de 5 de dezembro de 2023. É importante saber que 13 dias anteriores à divulgação destes documentos, no dia 21 de novembro de 2023, havia sido lançado o Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Apreendemos que a implementação da PNEEPEI está ancorada nos desdobramentos da legislação, regulamentos e conflitos inerentes às decisões, incluindo o campo de atuação do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação. Também tem sido firmada em mecanismo jurídico, tanto de defesa e controle do direito à educação. Por vezes, a própria legislação serve como aliada e mobilizada de maneira social através da judicialização, por outro lado, a regulamentação é disputada e conduzida no campo das políticas pelo interesse predominante.

Diante disso, a própria escola juntamente com seus profissionais não consegue acompanhar essa dinâmica e nem dispõe de conhecimento aprofundado sobre a legislação e sua regulamentação. Contudo, o desafio posto é a busca da eliminação das barreiras nas escolas mediante política educacional que amplie o reconhecimento do ser humano e das especificidades da deficiência, sobretudo, conscientes que na sociedade de luta de classe, como diz Anísio Teixeira (1994), educação não é privilégio, educação é direito.

2.4.2 Programas e ações de apoio

Aqui destacamos alguns programas e ações que fazem parte das políticas públicas, contínua ou descontínua, que colaboram com o acesso e a permanência do público da Educação Especial na Educação Básica e conjectura entre os entes federativos em nível municipal, estadual e federal.

Para entender como isso acontece, a CF 1988 estabeleceu no Artigo 23, inciso V, que que é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: “[...] proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação” (Brasil, 2016, p. 17). Assumindo sua parcela de responsabilidade, o Ministério da Educação (MEC) criou e manteve diferentes ações e programas que direcionaram o processo de escolarização dos alunos, dentre eles, o público da Educação Especial. Entretanto, para todos eles eram necessários que os Estados e Municípios fizessem a adesão para o recebimento do devido apoio técnico e financeiro, foram eles:

Quadro 8 - Principais programas e ações de apoio aos sistemas de ensino com alcance à PNEEPEI

Programa	Finalidade	Alcance	Vigência
Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial	Apoiar a inclusão escolar através do Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, sendo implementado no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Renaform) e em parceria com as secretarias de educação e as instituições públicas de Educação Superior.	98.500 vagas de cursos de especialização e aperfeiçoamento na área do ensino da Língua Brasileira de Sinais na Perspectiva da Educação Bilíngue; ensino do Sistema Braille na Perspectiva da Educação Inclusiva; uso pedagógico dos recursos de Tecnologia Assistiva; acessibilidade na Atividade Física Escolar; Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva; gestão do Desenvolvimento Inclusivo da Escola; Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua; uso do sistema de FM no ambiente escolar.	2007 a 2015
Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade	Apoiar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Obteve adesão de 142 municípios polos que atuavam como multiplicadores da formação de gestores e educadores. Anualmente era realizado o seminário nacional de formação dos coordenadores, com a disponibilização de materiais pedagógicos e apoio financeiro para a formação em cada município polo, contemplando a totalidade dos municípios de sua área de abrangência.	A partir de 2007 o Programa passou a integrar o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR). Aconteceram o total de 183.815 formações de professores.	2004 a 2015
Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais	Criado para apoiar a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado, foi instituído pela Portaria MEC, n. 13/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).	Foram contempladas 42 mil escolas públicas, alcançando 93% dos municípios brasileiros. E disponibilização de 20 mil licenças do programa Virtual Vision às escolas públicas de educação básica.	2005 a 2014
Programa Escola Acessível	Apoiar a promoção de acessibilidade no ambiente	57.500 escolas públicas brasileiras foram	2008 a 2016

	escolar, por meio de adequação arquitetônica e aquisição de recursos de tecnologia assistiva. Implementado no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).	contempladas, total de transferência no valor de R\$ 522.857.208,20 (Quinhentos e vinte e dois milhões, oitocentos e cinquenta e sete mil, duzentos e oito reais e vinte centavos).	
Programa BPC na Escola	O Programa de Acompanhamento e Monitoramento do acesso e permanência na escola, entre zero e dezoito anos, beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), foi instituído como ação intersectorial pela Portaria Normativa Interministerial n. 18/2007.	Foram identificados 319.146 matrículas e crescimento de 305%, e em termos percentuais.	2013
Transporte Escolar Acessível	Implementada no âmbito do Programa Caminho da Escola, priorizou o atendimento dos municípios com maior número de beneficiários com deficiência do Benefício da Prestação Continuada (BPC) e idade escolar obrigatória fora da escola.	O total de 1.437 municípios foram contemplados com 2.307 veículos acessíveis, tendo o investimento de R\$ 314.766.000,00 (trezentos e catorze milhões e setecentos e sessenta e seis mil reais).	2011 a 2015
Projeto Livro Acessível	Promover acessibilidade ao livro e à leitura via centros públicos de produção de material didático acessível, desenvolvendo o Projeto Livro Acessível.	O Ministério da Educação por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com os estados, municípios e o Distrito Federal em prol da criação dos 55 centros de apoio pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência.	2009
Centros de Formação e Recursos: Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência (CAP), Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção Braille (NAPPB), Centros de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e os Núcleos de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)	Atuação junto às escolas com Salas de Recursos Multifuncionais com oferta de Centro de Referência e apoio aos sistemas de ensino.	Foram criados: 55 CAPs; 30 CAS.	2009

Educação Bilíngue - formação de professores, intérpretes e tradutores da Língua Brasileira de Sinais	Formação de professores, tradutores e intérpretes da Libras.	Criados 30 cursos de Letras/Libras/Língua Portuguesa, disponibilização anual de 2.250 vagas.	2007 a 2015
Programa Dinheiro Direto na Escola em conformidade com o Programa Escola Acessível.	Equipar salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos, destinadas ao atendimento educacional especializado conforme a lista de escolas elegíveis disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo.	Resolução n. 15, de 07 de outubro de 2020 que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros.	Vigente
Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (Parfor Equidade)	Visa formação de professores em Licenciaturas específicas para atendimento das redes públicas de educação básica conforme área de atuação, incluindo a Educação Especial inclusiva e a educação bilíngue de surdos.	Lançado em 21 de setembro de 2023 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC)	Vigente

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do MEC/FNDE.

O Quadro 8 mostra um panorama dos programas e ações que subsidiaram as redes de ensino público com o apoio técnico e financeiro, entretanto, o caráter é inconcluso, ficando voltado para um plano de ações de governo. Por conta disso, fica difícil saber se finalizaram ou se estão em curso, principalmente devido à dificuldade de acesso às informações no banco de dados do MEC, por vezes, apenas dispõe de descrições sem o detalhamento de execução.

O que favoreceu a implantação dos programas foi a articulação com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva por meio do Decreto n. 6.094, de 2007, com o objetivo de melhorar a educação nas escolas públicas a partir de quatro eixos (educação básica; educação superior; educação profissional e alfabetização) em colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. De tal modo, a PNEEPEI faz parte para oportunizar o acesso ao AEE com o auxílio do programa de implantação das SRMs, estabelecido pela Portaria Normativa n. 13, de 2007, e de modo recente com outra regulamentação para a destinação de recursos financeiros para equipar SRMs e bilíngues de surdos através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em

acordo com o Programa Escola Acessível, conforme a Resolução n. 15, de 07 de outubro de 2020 (Brasil, 2007; 2020).

Ainda neste contexto e para atender a determinação da Lei Brasileira de Inclusão, Lei n. 13.146/2015, especialmente o Artigo 92, foi lançado, em 21 de março de 2022, o Cadastro Nacional de Inclusão das Pessoas com Deficiência, também denominado de Cadastro Inclusão, que é um registro público eletrônico que tem a finalidade de coletar, processar, sistematizar e disseminar informações que permitam a identificação, a caracterização socioeconômica e as barreiras que impedem a realização dos direitos das pessoas com deficiência. Com isto, objetiva-se melhorar o acesso às informações para a implementação de políticas públicas e de fontes de dados para os estudos e pesquisas.

O Cadastro Inclusão como “cadastro referência” das políticas públicas da pessoa com deficiência (LBI, art. 92, caput, §§ 1º e 2º, primeira parte) tem implementação prevista para depois da definição do Modelo Único de Avaliação Biopsicossocial da Deficiência. Atualmente, o número de público apto ao Cadastro Inclusão, foi ampliado de 2,8 milhões para 3,5 milhões ou aproximadamente 20% da população com deficiência do país. O acréscimo se deve porque agora foram incluídos, além daqueles que já recebem o BPC ou a Aposentadoria da Pessoa com Deficiência, também aquelas pessoas que tiveram a deficiência reconhecida, mas que tiveram o benefício do INSS negado por motivos administrativos (Brasil, 2022, p. 1).

De tal modo, o cadastro está disponível em única base de dados do Governo Federal e de maneira gratuita pela Internet. A pessoa com deficiência pode emitir o Certificado da Pessoa com Deficiência, o que facilita a identificação e reduzirá o fluxo no momento do atendimento ao acessar os serviços públicos, uma vez que lhes cobram constante apresentação dos documentos comprobatórios.

Já em uso, na primeira etapa, foram incluídos os beneficiários da Aposentadoria Especial e do Benefício de Prestação Continuada (BPC). Este cadastro ajuda com a obtenção de dados para fundamentação da necessidade e cobrança de investimentos em políticas públicas destinadas às escolas, pois contribuirá para melhorar a identificação dos dados oficiais sobre as matrículas e os indicadores de acesso que interligam ao alcance do direito e da qualidade da educação, também pode ajudar na redução da cobrança e gastos exacerbados pelos documentos clínicos (consultas, laudos e perícias), a fim de comprovar a situação de deficiência.

Outro diferencial aliado ao cadastro é o Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência (Sisdef), considerado como a primeira plataforma que reúne e torna público os

dados a partir dos painéis de indicadores e de monitoramento de políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência. A iniciativa é desenvolvida pelo Núcleo de Informação, Políticas Públicas e Inclusão Social, da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz).

No momento, já dispõe de dois painéis, um na área da assistência social, que trata do perfil das pessoas com deficiência avaliadas para o acesso ao BPC, e outro referente à população e direitos humanos, denominado de Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic). Nos dois painéis são evidenciados dados que abrangem o território nacional, a exemplo disso, o Quadro 9 apresenta informações sobre o estado do Amazonas com os seus 62 municípios:

Quadro 9 - Dados da Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic)

Número de municípios do estado do Amazonas conforme descrição	Sim	Não
Municípios com Comitê Permanente de Acessibilidade	-	62
Municípios com Conselho Municipal de Direitos das Pessoas com Deficiência	9	53
Municípios que dispõem de órgão responsável por denúncias de violação de direitos	58	4
Municípios com política ou programa de promoção de direitos da pessoa com deficiência	44	18

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do Sisdef.

A partir dos resultados do Quadro 9, inferimos que no estado do Amazonas nenhum município tem o Comitê que trata da acessibilidade. Do total dos 62 municípios, apenas 14,52% deles têm o Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência, são eles: Borba, Coari, Humaitá, Manacapuru, Manaus, Manicoré, Novo Aripuanã, Presidente Figueiredo e Tefé, e os demais, o total de 85,48% dos municípios, não têm este órgão de participação social. No entanto, 93,55% tem órgão responsável por denúncia de violação de direitos. Em relação à proteção das pessoas com deficiência, em quatro municípios: Anori, Boca do Acre e Envira e Lábrea, não têm o Conselho e nem o órgão.

No que diz respeito à implementação de políticas ou programas voltados para a promoção dos direitos, a maioria deles oferece, sendo o percentual de 70,97%, mas a realidade é preocupante em Alvarães, Anori, Barreirinha, Boca do Acre, Caapiranga, Canutama, Carauari, Careiro, Careiro da Várzea, Codajás, Humaitá, Itacoatiara, Marã, Nhamundá, Rio Preto da Eva, São Gabriel da Cachoeira, Silves e Urucará, estes 18 municípios são considerados sem existência de políticas ou programas voltados para pessoas com deficiência.

SEÇÃO 3

REVISÃO DAS PRODUÇÕES SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”.
Paulo Freire

Esta seção trata da revisão de escopo como alternativa de ampliação das discussões científicas e ao mesmo tempo está interligada ao estudo a partir da resposta à pergunta: como acontecem os processos de acesso e permanência do público da Educação Especial no contexto educacional brasileiro?.

3.1 IDENTIFICAÇÃO DAS PRODUÇÕES

Desde 2012, a revisão de escopo tem ganhado destaque mundial em virtude da proposta de mapeamento da literatura em determinada área, especialmente de temas ainda não publicados (Cordeiro; Soares, 2019). Esse diferencial é adequado para este estudo porque revela os variados tipos de evidências científicas vinculadas aos pressupostos teóricos metodológicos. De tal modo, constitui-se em aprofundamento no campo da pesquisa que envolve a garantia do direito à educação do público da Educação Especial.

Elegemos como objetivo desta revisão mapear a literatura científica que aborda o acesso e permanência do público da Educação Especial no contexto educacional brasileiro. Os tipos de publicações escolhidas foram artigos, dissertações e teses disponíveis nas bases de dados e periódicos nacionais e internacionais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Periódicos Capes, Scielo, Pubmed, Web of Science, Embase, Lilacs e Education Resources Information Center (ERIC). Utilizamos como estratégia de busca os descritores combinados com os operadores booleanos OR e AND conforme o Quadro 10.

Quadro 10 - Estratégia de busca realizada em 01 de junho de 2023

Base de Dados	Bloco de Busca	Nº Encontrado
Periódicos CAPES	("Educação especial" OR "Aluno público da Educação Especial" OR "Público alvo da Educação Especial" OR "Inclusão escolar" OR "Atendimento Educacional Especializado" OR "Education, Special" OR "Students of special education audience" OR "special education audience" OR "Mainstreaming Education" OR "Specialized Educational Service") AND ("Acesso" OR "Permanência" OR "Acesso e permanência escolar" OR "Access" OR "permanence" OR "school access and permanence")	1.634
BDTD		1.078
LILACS		36
SciELO		9
PUBMED	("Education, Special" OR "Special Education" OR "Educations, Special" OR "Special Educations" OR "Mainstreaming, Education" OR "Education Mainstreaming" OR "Mainstreaming, Educational" OR "Educational Mainstreaming" OR "Mainstreaming (Education)" OR "Specialized Educational Service") AND ("Access to Education" OR "permanence" OR "school access and permanence" OR "school stay")	1.415
Web of Science		44
EMBASE	"special education"/syn AND "school admission"/syn	1
ERIC	("Education, Special" OR "Mainstreaming Education" OR "Specialized Educational Service") AND ("school stay")	290
Total		4.507

Fonte: elaborado pela autora.

Os resultados foram filtrados dos últimos cinco anos e considerados de 2018 a 2022. Os critérios de inclusão e exclusão estão presentes no Quadro 11.

Quadro 11 - Critérios de elegibilidade

	Critérios de inclusão	Critério de Exclusão
Participantes	Gestores, professores do ensino comum e do AEE, aluno público da Educação Especial matriculado na escola pública.	Alunos sem deficiência; alunos matriculados apenas em instituição especializada; escolas e professores de ensino especial substitutivo; alunos matriculados na rede privada; aluno de única especificidade.
Desfecho	Acesso e permanência; Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, ensino comum e inclusão escolar.	Segregação; instituição filantrópica; sala especial; acesso e permanência no ensino superior; estudos fora do Brasil; área da saúde.
Contexto	Estudos realizados somente nas escolas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e de análise documental sobre o acesso e permanência.	Estudos realizados em instituições privadas e de ensino superior; estudos de revisão de literatura.
Tipos de estudos	Teses, dissertações e artigos publicados em periódicos.	Trabalho de Conclusão de Curso; resumos; capítulos de livros e dentre outros.

Fonte: elaborado pela autora.

Além disso, seguimos as recomendações estabelecidas pelo protocolo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR)*. A seleção das produções identificadas durante as buscas ocorreu a partir das seguintes etapas:

1. Colaboração de dois revisores de forma independente e uso da técnica de cegamento entre si para triagem e classificação de cada trabalho, atendendo aos critérios de inclusão ou exclusão e assessoria de *expertise* da área de revisão de escopo;
2. As produções identificadas foram importadas para a plataforma gratuita *on-line* Rayyan (Qatar Computing Research Institute, Doha, Qatar), que permitiu o gerenciamento dos trabalhos e eliminações das publicações duplicadas;
3. As decisões dos revisores foram registradas na plataforma utilizada e os conflitos de divergência nas escolhas das produções foram discutidos e resolvidos em comum entendimento;
4. Inicialmente, as produções foram identificadas pelo título, resumo e palavras-chave, posteriormente, houve a leitura do texto completo das produções incluídas em consonância com os critérios de elegibilidade e considerados para análise.

A análise do escopo foi realizada por meio dos dados extraídos das produções e utilizada ferramenta em formato de planilha digital criada pelos próprios revisores, que trata do detalhamento acerca do acesso e permanência do público da Educação Especial no Brasil.

3.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise das produções está apresentada de forma descritiva, abrangendo dois eixos: panorama geral e os pontos e contrapontos entre as produções.

3.2.1 Panorama geral

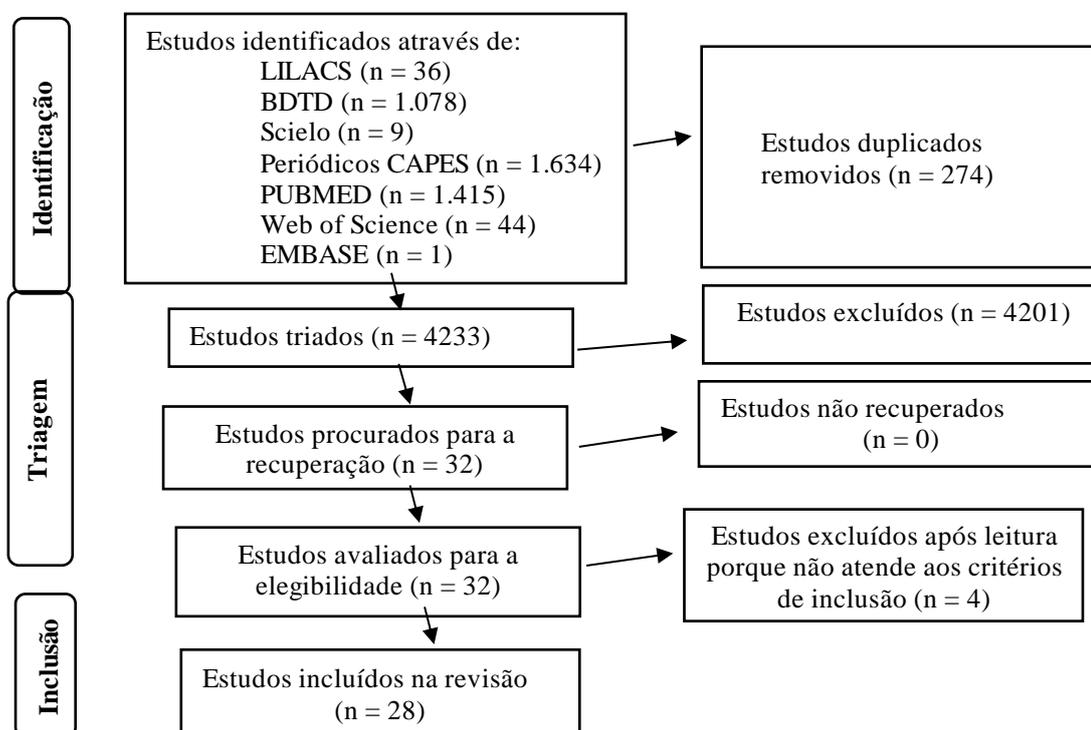
As buscas deste estudo foram realizadas no período de 01 de abril de 2023 a 12 de junho de 2023, a fim de filtrar as publicações disponíveis a partir de 01 de janeiro de 2018

até 31 de dezembro de 2022. As bases de dados foram: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Periódicos CAPES, Scielo, Pubmed, Web of Science, Embase, Lilacs e Education Resources Information Center (ERIC). Neste eixo será abordado os seguintes pontos:

- Caracterização da quantidade elegível;
- Ano de publicação;
- Delineamento do tipo, título e autores;
- Região brasileira de realização do estudo e o periódico que foi publicado;
- Objetivo principal e os resultados abordados.

No fluxograma prisma da Figura 7 é apresentado o resultado da busca nas bases de dados.

Figura 7 - Fluxograma de identificação dos estudos localizados nas bases de dados



Fonte: elaborada pela autora.

Foram identificados 4.507 estudos, dos quais foram excluídas 274 duplicatas. Ao serem triados por título e resumo, foram selecionados para leitura integral 32 estudos, excluindo-se 4.201 estudos. Dos 32 estudos selecionados, foram excluídos quatro estudos

por não atenderem aos critérios de inclusão, resultando em 28 estudos detalhados no Quadro 12.

Quadro 12 - Publicações consideradas elegíveis

Cód. Produção	Ano	Tipo	Título	Autores
1.	2018	Artigo	Políticas educacionais de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no município de Santa Maria de Jetibá/ES	Mariangela Lima de Almeida; Andressa Mafezoni Caetano; Mariana Karoline Dias Coelho Estevam.
2.	2018	Artigo	Educação especial e políticas de inclusão escolar em Santa Maria, Rio Grande do Sul (2007-2015)	Aline Castro Delevati; Melina Chassot Benincasa Meirelles; Claudio Roberto Baptista; Cláudia Rodrigues de Freitas.
3.	2018	Artigo	Política pública de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: estudo de caso no município de Aracoiaba-CE	Elcimar Simao Martins; Elisangela André da Silva Costa; Sinara Mota Neves de Almeida; Francisco Vinícius Sampaio da Silva.
4.	2018	Tese	Inclusão Escolar e Direito à Educação de Crianças Público alvo da Educação Especial na Educação Infantil: O que dizem os professores especializados	Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto.
5.	2018	Tese	Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o atendimento educacional especializado na educação básica na perspectiva de Vygotsky	Cleusa Inês Ziesmann.
6.	2018	Dissertação	Políticas de inclusão escolar: o contexto do município de capão da canoa - RS (2007-2018)	Mônica Grazieli Marquet.
7.	2018	Dissertação	O atendimento educacional especializado nas escolas municipais de educação infantil em São Paulo	Maria Rachel Compatangelo; Fernandes de Sá.
8.	2018	Dissertação	A educação infantil na perspectiva inclusiva: o cotidiano de uma sala de aula comum	Thaíza Vieira Pacheco.
9.	2018	Tese	Política estadual de Educação Especial no Espírito Santo: cartografando espaços locais	Sônia Aparecida Alvarenga Vieira.

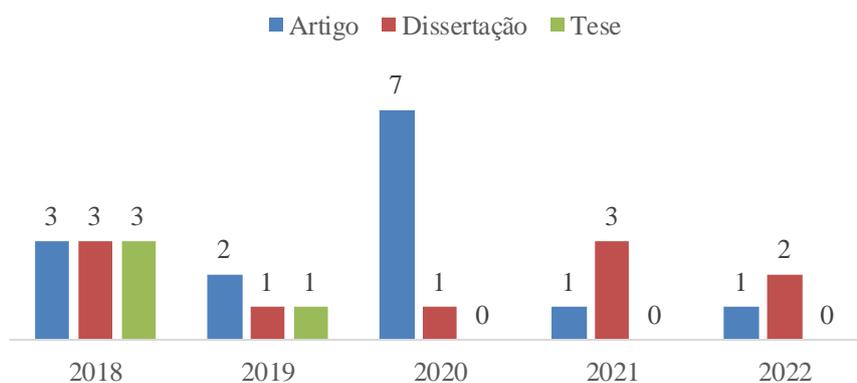
10.	2019	Artigo	Organização da Educação Especial em uma rede estadual de ensino sob o prisma das políticas públicas	Geandra Cláudia Silva Santos.
11.	2019	Artigo	Ensinar ou socializar: dilemas no processo de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial inseridos no Ensino Médio	Heloiza Iracema Luckow; Aliciene Fusca Machado Cordeiro.
12.	2019	Dissertação	A escola é mesmo para todos(as)?: o que dizem as mães, professoras e alunos com deficiência a respeito da relação com a escola?	Luanna Burgos Siqueira.
13.	2019	Tese	O direito à educação de alunos com deficiência: aspectos da implementação da política de educação inclusiva em Corumbá/MS	Flávia Pedrosa de Camargo.
14.	2020	Artigo	O acesso à Educação Especial em Marabá-Pará: análise do indicador “matrícula escolar”, no período de 2015 a 2017	Mírian Rosa Pereira; Maria Edilene da Silva Ribeiro.
15.	2020	Artigo	Trajetórias escolares de pessoas com deficiências na educação básica: qual lugar da educação especial?	Douglas Christian Ferrari de Melo; João Henrique da Silva.
16.	2020	Artigo	A Educação Especial na perspectiva inclusiva: concepções e desafios dos professores	Joice Fernanda Pinheiro.
17.	2020	Artigo	Indicadores de matrículas da Educação Especial na Amazônia ocidental: pontos e contrapontos	Márcia de Fátima Barbosa Corrêa; Karen Brissow Pinheiro; Anna Augusta Sampaio de Oliveira.
18.	2020	Artigo	Indicadores de matrículas do público-alvo da Educação Especial no estado de São Paulo	Régis Henrique dos Reis Silva; Joice Melo Vieira; Juliana Salles Madeira; Luciana Cristina Salvatti Coutinho.
19.	2020	Artigo	Políticas públicas prescritas para Educação Especial: é possível pensar na universalização da escolarização para todos?	Marily Oliveira Barbosa; Arlindo Lins de Melo Júnior.
20.	2020	Artigo	Inclusão em escolas das águas do pantanal: entre influências globais e particularidades locais	Washington Cesar Shoit Nozu; Mônica de Carvalho; Magalhães Kassar.

21.	2020	Dissertação	O acesso e a permanência dos alunos nas salas de recursos multifuncionais no contexto amazônico	Dorimar Gomes Ferreira.
22.	2021	Artigo	Políticas públicas de educação inclusiva: desafios à formação de estudantes público-alvo da Educação Especial	Célia Regina Machado; Jannuzzi Loureiro; Rosilene Lima da Silva.
23.	2021	Dissertação	O contexto de prática da política de inclusão na ótica dos estudantes do público-alvo da Educação Especial	Bruna Raffaini Sebin.
24.	2021	Dissertação	O funcionamento do atendimento educacional especializado em escolas públicas do município de Parintins/AM	Merianne da Silva Lima.
25.	2021	Dissertação	Perspectiva docente quanto à Inclusão: aspectos pedagógicos e arquitetônicos em questão	Geane das Chagas Silva.
26.	2022	Dissertação	Possibilidades e limites do atendimento educacional especializado nas escolas	Karine Michele Fagundes.
27.	2022	Dissertação	A política educacional inclusiva na educação infantil: análise da rede municipal de ensino de Maricá/RJ	Júlia Coutinho Mafra de Moraes.
28.	2022	Artigo	Educação especial inclusiva no ensino médio público: perspectivas de equipe escolar, jovens com deficiência e familiares sobre permanência estudantil	Lorena Ismael Fernandes; Priscila Benitez.

Fonte: elaborado pela autora.

Das produções elegíveis, totalizaram 14 (50%) artigos publicados em periódicos, dez (36%) dissertações e quatro (14%) teses. No Gráfico 2, mostra-se o resultado no decorrer da série histórica.

Gráfico 2 - Quantidade de publicações na série histórica de 2018-2022



Fonte: elaborado pela autora.

Em análise temporal, o ano mais prolífico foi 2018, com nove produções (33%), e o menos em 2022, com três produções (11%), com uma média de 5,6 estudos por ano. De 2020 a 2022, não houve publicação de tese sobre o assunto abordado, enquanto dissertação teve oscilações na quantidade de publicação, mas foi contínua no decorrer dos cinco anos.

Nas cinco regiões brasileiras tiveram produção, sendo que a região Sudeste foi a que teve maior quantidade, total de 11, e a única região que todos os estados que fazem parte tiveram produção. O estado de São Paulo foi o que teve a maior produção de estudos, com quatro, seguido por Espírito Santo, com três, Minas Gerais, com dois, e Rio de Janeiro, com dois.

Enquanto que as regiões Sul e Norte tiveram a mesma quantidade, com cinco produções cada uma. Na região Sul, o estado do Rio Grande do Sul teve a maior quantidade, com três, o Paraná com uma e Santa Catarina com uma. Já, na região Norte, o estado do Amazonas teve três produções, por sua vez, os lócus foram os municípios do interior (Apuí, Borba, Humaitá, Manacapuru, Manicoré, Novo Aripuanã e Parintins), seguida pelo Pará, com uma e Rondônia com uma produção. A região Nordeste conta com três produções, duas do estado do Ceará e uma do Maranhão. E a região Centro-Oeste com duas, do estado do Mato Grosso do Sul. Também houve duas produções sem especificação de local. No Quadro 13, apresentamos os locais que os estudos foram publicados:

Quadro 13 - Locais de publicação dos estudos selecionados

Tipo	Quant.	Local de Publicação
Artigos	01	Cad. Cedes, Campinas
	01	Estud. Aval. Educ., São Paulo
	01	Inc. Soc., Brasília, DF
	01	Interfaces da Educ., Paranaíba
	02	Revista Educação Especial, Santa Maria
	01	Revista Educação em Foco – Universidade Federal de Juiz de Fora
	01	Revista de Estudos em Educação e Diversidade
	01	Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso)
	01	Revista Humanidades e Inovação

	01	Rev. Tempos Espaços em Educ., São Cristóvão, Sergipe
	01	Revista Triângulo
	01	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara
	01	RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara
Dissertação	01	Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie
	03	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Faculdade de Educação – FAGED, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM
	01	Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto
	01	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, do Campus de Presidente Prudente, Faculdade de Ciência e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
	01	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
	01	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	01	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos
	01	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
Tese	02	Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo
	01	Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio
	01	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)

Fonte: elaborado pela autora.

Do total de 14 artigos, as publicações foram em periódicos que estão localizados nas cinco regiões brasileiras, sendo em Bahia, Brasília, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, São Paulo, Sergipe e Tocantins, conforme o Quadro 14.

Quadro 14 - Detalhamento do local do estudo e da publicação

Local do estudo	Periódico	Local da Publicação
Aracoiaba (CE)	Revista Triângulo	Uberaba (MG)
Ceará	RPGE - Revista <i>on-line</i> de Política e Gestão Educacional	Araraquara (SP)
Santa Maria de Jetibá (ES)	Inc. Soc.	Brasília (DF)
Corumbá (MS)	Revista Educação Especial	Santa Maria (RS)
Marabá (PA)		
Maranhão	Interfaces da Educ.	Paranaíba (MS)
Rondônia	Revista Humanidades e Inovação	Palmas (TO)
Santa Maria (RS)	Cad. Cedes	Campinas (SP)
Santa Catarina	Rev. Tempos Espaços em Educ.	São Cristóvão (SE)
São Paulo	Estud. Aval. Educ.,	São Paulo (SP)
cidade da região metropolitana de São Paulo (SP)	Revista Educação em Foco	Juiz de Fora (MG)
Duque de Caxias/Baixada Fluminense (RJ)	Revista de Estudos em Educação e Diversidade	Itapetinga (BA)
Sem citação do local	Rev. Fac. Educ.	Cáceres (MT)
Sem citação do local	RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Araraquara (SP)

Fonte: elaborado pela autora.

A partir dos dados do Quadro 14, é possível mencionar a possibilidade de maior visibilidade das publicações na área da Educação Especial, pois a maioria, 93%, dos artigos foram aceitos em periódicos localizado em estados em que não ocorreram os estudos e também mostra certa distribuição entre as regiões brasileiras, pois apenas um artigo foi publicado no mesmo estado, que foi em São Paulo. Vale ressaltar que a maioria dos periódicos que tiveram as publicações estão vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos e do Observatório de Docência e Diversidade.

Outro dado relevante foi que, do total de 10 publicações, cinco foram em periódicos vinculados às universidades federais e universidades estaduais. Somando-se as dissertações (10) e teses (quatro), se caracterizam como as maiores promotoras da democratização da informação e geração de conhecimento no Brasil. E o restante das publicações foram em outras instituições, como Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), Fundação Carlos Chagas (FCC) e Centro de Estudos de Educação e Sociedade. No Quadro 15, apresentamos a síntese das produções com objetivos e os resultados que contribuem com este estudo.

Quadro 15 - Síntese geral das publicações com base nos seus objetivos e resultados

Cód. Produção	Objetivos	Resultados interligados ao acesso e permanência
1.	Analisa as legislações, os projetos e/ou planos de trabalho dos setores e os índices educacionais relativos à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial.	Santa Maria de Jetibá/ES: Centro de Referência de Educação Inclusiva (CREI) com equipe multidisciplinar; Trabalho colaborativo entre o professor do AEE, o professor regente de sala comum, o pedagogo da escola e a equipe multidisciplinar do CREI; Realização de avaliação diagnóstica no início do ano letivo e término reunião com os professores e pedagogos para discutir os avanços e os desafios como acompanhamento do resultado obtido e planejamento coletivo de ações futuras; formação continuada de profissionais; parceria com Universidade Federal do Espírito Santo.
2.	Identifica os movimentos institucionais que caracterizam a política de inclusão escolar, com ênfase na rede municipal de ensino, com vistas a oferecer uma leitura atualizada da política dessa rede, por meio do acompanhamento de sua trajetória, do conhecimento de suas diretrizes e da análise dos possíveis efeitos no cotidiano e na prática pedagógica.	Santa Maria (RS): a rede de ensino municipal implementou políticas de ampliação do acesso e de permanência no ensino comum para os alunos com deficiência ligadas aos programas do Governo Federal, instituiu serviços que buscam favorecer a escolarização e ensino colaborativo entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum e a valorização de dispositivos legais que visam o acesso ao currículo e serviços de apoio ligados à contratação de profissionais e parceria público privada, os alunos surdos mantêm-se em espaços exclusivos seguindo a tendência da rede estadual.
3.	Analisa, a partir da legislação educacional e do olhar dos sujeitos das práticas educativas, os limites e possibilidades da Educação Especial na perspectiva inclusiva, no contexto das escolas Pedro Guedes Alcoforado e Nágila Maria Pontes Paz Passos, em Aracoiaba (CE).	Aracoiaba (CE): duas escolas municipais que ofertam os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental com SRMs e matrículas dos alunos com deficiência, uma sem e outra com Projeto Político Pedagógico e desenvolvendo um apoio pedagógico às ações do AEE de forma mais organizada. O município dispõe de Plano Municipal de Educação regulado pela Lei n. 1.162/2015, a qual regulamenta o AEE e implementação estratégica de ações planejadas por meio do Projeto Educação Inclusiva. O papel dos profissionais envolvidos, em especial, dos professores e do coordenador pedagógico, influencia

		positivamente a aceitação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e as estratégias utilizadas pela política educacional municipal promove a inclusão de alunos com deficiência.
4.	Analisa as concepções de inclusão escolar e direito à educação que permeiam o cotidiano da educação infantil.	Vitória (ES): rede de ensino municipal no período de 2008 a 2016, houve aumento de matrículas das crianças público-alvo da Educação Especial na educação infantil, mas as matrículas específicas no atendimento educacional especializado não tiveram avanço. Ainda há dúvidas dos profissionais e professores (as) das escolas em identificar o público-alvo da Educação Especial e apresentaram fragilidades na compreensão crítica das concepções de direito à educação e inclusão escolar, 70 % das professoras especializadas. Em relação às políticas municipais aconteceram aprovações das legislações e normas. Houve um aumento de opções de formações continuadas, a partir da Coordenação de Formação e Acompanhamento da Educação Especial.
5.	Identifica as concepções dos professores das salas de AEE e das salas do ensino regular sobre inclusão e a importância das relações interpessoais entre os docentes e alunos para, assim, proporcionar práticas potencialmente eficientes na promoção da efetiva inclusão.	Santa Rosa (RS): em duas escolas municipais os professores ainda têm muitas dificuldades para incluir os alunos com deficiência em suas salas de aula e, para desenvolver práticas pedagógicas cujos instrumentos e meios possam contemplar as necessidades dos alunos nas duas escolas, bem como reorganização de programas de formação continuada para professores a fim de instrumentalizar e atuar junto às turmas, atendendo à singularidade de cada um e auxiliando a superar as dificuldades.
6.	Investiga a trajetória de implementação das políticas de inclusão escolar direcionadas aos alunos público-alvo da educação especial, assim como seus possíveis resultados na organização de serviços e nas práticas escolares no município de Capão da Canoa (RS), com ênfase no período entre 2007 e 2018.	Capão da Canoa (RS): rede de ensino municipal dispõe de quatro dispositivos normativos locais que orientam a organização da estrutura educacional em tendência de seguir as normativas federais, de setor responsável pela Educação Especial, da oferta de serviços de apoio, a ocorrência de investimento de concurso público que assegura a presença de profissionais que atuam na escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, auxiliares de Educação Especial com formação de nível médio, a manutenção de espaços de atendimento exclusivo, em espaço público privado-filantrópica; o atendimento educacional especializado, oferecido nas escolas de ensino comum, ampliação do acesso dos alunos aos serviços.
7.	Analisa o atendimento educacional especializado proposto na Política de Educação Especial implantada no município em 2016, nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), com alunos de quatro e cinco anos.	São Paulo (SP): rede de ensino municipal instituiu 2016, a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, oferece três modalidades de atendimento educacional especializado (contraturno, colaborativo e itinerante), nas escolas de educação infantil a mais praticada é a itinerante, em que o professor regente da classe comum realiza o atendimento educacional especializado. Há dificuldade do profissional responsável pelo atendimento itinerante nas escolas em atuar de maneira colaborativa com o professor de sala regular.

8.	Analisa a organização do cotidiano de uma sala de aula de 1º período da Educação Infantil, do Colégio de Aplicação no município de Uberlândia, a partir da presença de uma criança público-alvo da Educação Especial.	Uberlândia (MG): os professores têm visto a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial como um desafio, porém se colocam em uma posição formativa frente a ele, abertos a aprender. As crianças, desde muito pequenas com a diversidade, tendem a desenvolver atitudes de respeito e sensibilidade frente ao outro. Os professores organizaram os tempos, espaços e recursos de modo a garantir o direito de acesso e permanência de todas as crianças na escola, contudo houve falta de recursos, principalmente humanos.
9.	Cartografa as políticas estaduais de Educação Especial em ação, compreendendo seus desdobramentos na escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial da rede estadual de ensino no município de Cariacica (ES).	Cariacica (ES): aumento de matrículas de 2007 a 2016, ampliação das salas de recursos multifuncionais e disponibilização do Programa Escola Acessível, do Governo Federal, e as mudanças ocorridas nas formas organizativas de fazer Educação Especial nos últimos anos. Há fragilidades nas políticas instituídas de apoio à escolarização, qualificação de profissionais e nas formas de atendimento, como também há descompasso entre as políticas educacionais da Educação Especial estabelecidas pelos documentos e aquelas praticadas nas escolas comuns. Foram identificados como potência no atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial e as ações formativas realizadas pela equipe de Educação Especial da Superintendência Regional de Educação de Cariacica, voltadas para os educadores. As questões administrativas que têm relação direta com a atuação do professor especializado, o assessoramento realizado pela equipe da Superintendência Regional de Educação de Cariacica, a colaboração entre os professores no espaço escolar, a concepção e o envolvimento dos educadores com as questões da inclusão, as ações intersetoriais, a relação com as famílias.
10.	Descreve a organização da Educação Especial, na rede estadual de ensino do Ceará, a partir da Constituição de 1988, para identificar articulações com as políticas públicas nacionais e o desenvolvimento de iniciativas próprias direcionadas à efetivação da inclusão escolar dos alunos com NEE.	Ceará: na rede de ensino estadual houve crescimento das matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum. Os regulamentos estão pertinentes à Educação Especial seguindo os preceitos da PNEEPEI.
11.	Compreende os sentidos atribuídos por famílias e professores à função da escola no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial inseridos no ensino médio.	Santa Catarina: processo de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial inseridos no ensino médio, evidenciam que ainda se mantém um universo paralelo da Educação Especial em relação à educação geral, em que a escola se torna prioritariamente lugar de convivência e integração e a apropriação dos conteúdos tem aparecido em segundo plano, de modo que quanto maior a dificuldade de lidar com o aluno, devido a inúmeros fatores, maior a tendência a limitar a função da escola à socialização.
12.	Investiga como se constitui a relação família-escola nos casos de inclusão	Mariana (MG): As escolas ainda não tiveram seus espaços, o projeto pedagógico, a formação dos

	de alunos/as de camadas populares em escolas da rede pública de Mariana (MG).	professores e os materiais adaptados para a efetiva inclusão das crianças com deficiência e o acolhimento de suas famílias. As professoras, alunos e mães enfrentam dificuldades devido à ausência de suporte necessário do Estado, apoio, informações e condições concretas para a educação.
13.	Investiga a implementação das políticas da educação inclusiva na rede municipal de Corumbá (MS) a partir das percepções dos agentes implementadores.	Corumbá (MS): os agentes implementadores das políticas da educação inclusiva, apesar de seus esforços para realização do trabalho, encontram dificuldades que interferem diretamente em sua atuação, atrelado a isso, a maior parte deles consideram os alunos com deficiência como incapazes. O funcionamento precário de algumas unidades escolares, a pressão de responsabilização quanto aos resultados sem a oferta de condições adequadas de trabalho, o desmantelamento nos últimos anos da equipe pedagógica responsável pelo atendimento dos alunos com deficiência da rede municipal. Embora os alunos acessem à escola regular, encontram-se majoritariamente retidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, raramente completando as condições para sua efetiva inclusão escolar e social.
14.	Analisa o acesso à escolarização das pessoas com deficiência, a partir do indicador matrícula, nas escolas públicas das redes de ensino de Marabá (PA), no período de 2015 a 2017.	Marabá (PA): rede de ensino municipal teve aumento das matrículas indicando o acesso escolar, sobretudo, com maior proporção para pessoas oriundas das camadas sociais favorecidas, estabelecendo uma diferença de percentual menores entre os mais pobres. Na zona urbana e no campo, tiveram aumento e o crescimento manteve-se constante, mas ainda há alunos sem acesso ao ensino especializado, pois não tiveram acesso às salas de AEE e também outros estão fora da escola.
15.	Analisa as trajetórias escolares de alunos com deficiência que concluíram o ensino superior, com foco nas experiências de vida que promoveram o seu desempenho escolar na educação básica.	A escola é fundamental para garantir a escolarização do sujeito com deficiência, tendo a supercompensação social como um dos elementos que contribuem na conclusão da educação básica, assim como, o direito à educação a partir do ensino baseado na mediação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores é imprescindível na garantia da sua formação educacional.
16.	Descreve acerca das concepções e desafios que são enfrentados pelos profissionais da educação em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência	Maranhão: revelaram fatores que estão estritamente ligados à não concretização da Política de Educação Especial numa perspectiva inclusiva, devido ao déficit de formação dos profissionais que trabalham no âmbito educacional e atendem os alunos com deficiência.
17.	Analisa os indicadores de matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial, na rede regular de ensino do estado de Rondônia, Amazônia Ocidental, entre 2008 a 2018.	Rondônia: na rede de ensino estadual os dados revelaram ampliação de matrículas semelhante a situação nacional, indicando o maior número de matrículas na categoria da deficiência intelectual e com baixa taxa de crescimento. Apresentou apenas indicadores gerais, sem estudo da evolução das matrículas que permitisse observar o movimento do público-alvo da Educação Especial em seu processo de escolarização: matrícula-permanência-conclusão.

18.	Analisa os indicadores de matrículas do público-alvo da Educação Especial no estado de São Paulo no período de 2007 a 2015.	São Paulo: Por um lado, tem crescido o acesso do público-alvo da Educação Especial na rede estadual de ensino de São Paulo, por outro lado há, internamente, os processos são marcadamente excludentes, segundo os dados de fluxo escolar. E que são muitos os desafios e barreiras que inviabilizam a efetivação da educação como direito social ao público-alvo da Educação Especial na rede estadual de ensino de São Paulo.
19.	Problematiza as políticas públicas voltadas ao público alvo da Educação especial, dando ênfase a entrada e permanência dos estudantes com deficiência no ambiente de escola regular em consonância com os programas de acessibilidade para a pessoa com deficiência relacionado a inclusão escolar.	Mencionam a necessidade de um melhor acompanhamento dos programas voltados para público alvo da Educação Especial, buscando contemplar as especificidades, soluções para os problemas e novas alternativas, para que de fato as políticas saiam do prescrito e se torne realidade no cotidiano escolar.
20.	Analisa as condições de acesso e de permanência desses alunos nas Escolas das Águas do Pantanal sul-mato-grossense.	Corumbá (MS): os estudantes com necessidades educacionais especiais estão chegando às Escolas das Águas, a presença tem provocado estranhamentos, mas também a percepção de que tal condição é mais um desafio diante de um universo tão diverso.
21.	Acesso e a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial nas Salas de Recursos Multifuncionais, a partir do olhar dos professores.	Apuí, Borba Humaitá, Manicoré e Novo Aripuanã (AM): Dificuldades quanto ao acesso e permanência dos alunos nas SRMs e as formas de aproximação não estão contribuindo para que a família se perceba como parte importante no processo de inclusão. Há esforços de práticas inclusivas, mas em sua maioria são realizadas somente pelos professores do AEE.
22.	Demonstra como as Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva Inclusiva vêm acontecendo na prática escolar.	Duque de Caxias/Baixada Fluminense (RJ): Secretaria Municipal de Educação em sua estrutura tem uma Coordenadoria de Educação Especial e dispõe de resolução de matrícula do público-alvo da Educação Especial. O número máximo de alunos em Salas de Recursos são 14 alunos, mas havia excedente de quatro. A família apresenta o laudo médico, a matrícula é feita tanto no Ensino Regular quanto na Sala de Recursos e, quando não apresenta laudo médico, informa a dificuldade ou se a escola percebeu a dificuldade, inicia-se uma avaliação e o resultado é enviado à Secretaria a fim de obter autorização.
23.	Analisa a política de escolarização do PAEE no contexto de um município, sob a ótica dos estudantes.	Município de pequeno porte do Estado de São Paulo: utilizado o Índice de Análise da Política de Inclusão Escolar pelos Estudantes do PAEE, ofereceu uma estimativa da qualidade da política, obtida através de médias aritméticas dos índices dos seis quesitos das sete escolas participantes do estudo, indicando que os alunos público-alvo da Educação Especial participavam das aulas na classe comum, mas em alguns casos raros eram retirados da sala para receber AEE ou qualquer outro tipo de suporte, poucos deles recebiam apoio no contexto de

		sala aula e, quando isso ocorria, era oferecido por cuidador ou estagiários, consideram que os apoios recebidos eram benéficos para a escolarização. A maioria das escolas incentiva o acesso ao currículo, as possibilidades de interação social, a sensação de pertencimento e de interação com os conteúdos acadêmicos em classe comum.
24.	Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial no município de Parintintins/AM	Parintintins (AM): Os professores reconhecem a importância e necessidade da parceria, mas a articulação acontece de maneira tímida, pouco satisfatória, ocasionado pelos fatores de incompatibilidade dos horários, falta de planejamento conjunto e a ausência de formação. De modo semelhante, a articulação entre os professores com a família do aluno PAEE, acontece de forma pouco satisfatória, atribuindo a família a responsabilidade pelo não aprendizado do filho e pelo fato de não acompanharem as atividades que vão para casa. O desenvolvimento das atividades do AEE nas SRM pelas professoras, há elaboração e execução do Plano do AEE com definição do cronograma e das atividades do atendimento dos alunos. Em relação aos recursos e materiais didáticos recebidos do MEC para a composição das SRMs dependendo do nível de ensino do aluno, não atendem às necessidades dos alunos e professores e alunos, pois tornam-se desatualizados.
25.	Perspectiva docente quanto à inclusão, considerando os aspectos pedagógicos e arquitetônicos no contexto escolar.	Manacapuru (AM): escola precisa se reestruturar para atender as determinações legais quanto à inclusão, mesmo que os docentes procurem alternativas que venham favorecer o processo pedagógico, mas são necessários ajustes com relação a disponibilização de formação, recursos pedagógicos, readequação numérica dos alunos, acessibilidade e mais escolas com a implantação dos serviços do Atendimento Educacional Especializado, por sua vez é necessário organização interna escolar, para que possa assegurar a aprendizagem nos princípios da inclusão considerando as diferenças.
26.	Analisa as possibilidades e os limites do atendimento educacional especializado em cinco escolas do Município de Capanema, no Estado do Paraná, para compreender como as ações da equipe docente são fundamentais no processo educativo.	Capanema (PR): as escolas têm conhecimento das leis acerca da inclusão, mas há ausência de suporte e estruturas acerca da Educação Especial e necessários à sua implementação, como por exemplo, as condições de trabalho, os limites da formação profissional, o número elevado de alunos por turma, a rede física inadequada, o despreparo para ensino. Contudo, os alunos são acolhidos com respeito e atenção, sendo observadas as ações didático-pedagógicas adequadas e postura receptiva como possibilidades dentro do processo inclusivo.
27.	Analisa a política educacional inclusiva, em especial para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas público-alvo da educação especial, implementada na rede	Maricá (RJ): resultados apontaram que há duas leis municipais que determina que as escolas abordem durante o mês de setembro, a temática da deficiência, a taxa de acessibilidade das escolas é baixa, uma característica da rede é a utilização de contêineres como salas de aula, não exige do mediador contratado formação pedagógica e atua

	municipal de Ensino de Maricá (RJ) nas instituições de Educação Infantil.	como terceirizado por falta concurso na área, necessário superar a carência de funcionários e mediadores. Houve crescente número de matrículas e investimento em recursos materiais e a possibilidade de promoção de capacitações num horário em que o professor possa participar e seja de incentivo para qualificação.
28.	Avalia o conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a aplicação de suas diretrizes normativas a partir da perspectiva de gestores, professores, alunos matriculados e seus respectivos familiares na rede pública de ensino no nível do ensino médio.	São Paulo (SP): efetivação da política está relacionada ao seu reconhecimento social e à existência de esferas institucionais para reivindicação de direitos, não sendo possível desvincular este movimento com o enfrentamento dos obstáculos estruturais encontrados no ensino médio, assim como a urgência de serviços do apoio educacional no contexto da classe comum, pois há carência de docentes especializados, além do AEE estar estruturado exclusivamente em sala de recurso funcional e não multifuncional e disponível em algumas unidades escolares, a oferta do AEE está condicionada ao diagnóstico médico atribuído a uma deficiência específica, contudo, apresenta recursos e profissionais comprometidos com práticas inclusivas no ensino médio, apresentando serviços educacionais especializados relevantes, como sala de recurso multifuncional e formação continuada dos professores.

Nota: As terminologias em relação ao público da Educação Especial foram mantidas conforme citadas nos estudos.

Fonte: elaborado pela autora.

3.2.2 Pontos e contrapontos entre as produções

A seguir, apresentamos os resultados sistematizados com base nas categorias temáticas acesso e permanência. As análises destacam os pontos e contrapontos presentes nos estudos e entre os artigos, dissertações e teses.

Abordando a normativa específica na área da Educação Especial nas redes de ensino municipal e estadual, o estudo de Almeida *et al.* (2018) identificaram que, no município de Maria Jetibá (ES), a Lei Orgânica n. 1, de 05 de abril de 1990, versa sobre a garantia do ensino comum aos alunos público da Educação Especial e determina que é obrigação do poder público que as escolas sejam equipadas. Além disso, o Plano Municipal de Educação 028/2015 estabeleceu como meta a universalização da educação, incluindo os alunos público da Educação Especial. Nesta perspectiva, o município dispõe de um Centro de Referência de Educação Inclusiva e, desde o ano de 2011, firmou parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), oferecendo cursos de formação de gestores na área da Educação Especial.

De maneira semelhante, no mesmo estado do Espírito Santo, Hernandez-Piloto (2018) menciona que o marco normativo no município de Vitória foi a aprovação da Resolução da Educação Especial em 2016, a Resolução COMEV/CED n. 2/2016, que dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, assim, instituindo uma Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva da Rede Pública Municipal de Ensino de Vitória (ES), também existem outros marcos normativos, como o Documento Orientador para atendimento aos alunos de Altas Habilidades/Superdotação, o Documento Orientador para a Educação de Surdos da Rede Pública Municipal de Ensino de Vitória (ES), as Diretrizes Curriculares para o Ensino da Libras e o *folder* informativo sobre as ações da Educação Especial no município de Vitória (ES). Ainda em relação ao estado do Espírito Santo, Vieira (2018) cita que, em 2010, foi instituída a Resolução n. 2.152/2010, que trata da Educação Especial na rede estadual de ensino, e a Lei Estadual n. 9.620/2011, que assegura o direito à matrícula ao público da Educação Especial nas escolas públicas estaduais mais próximas de suas residências.

Já, Delevati *et al.* (2018) mencionam que, em Santa Maria (RS), há um texto orientador denominado de Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, que contempla ações em todas as escolas municipais. E Marquet (2018) relata que Capão da Canoa (RS) dispõe de quatro dispositivos normativos que orientam a organização da estrutura da rede municipal de ensino em consonância com as normativas federais, sendo a Resolução n. 4/2005, que fixa normas para a oferta da Educação Especial no sistema municipal de ensino, o Parecer n. 25/2005, que fixa os parâmetros para a oferta da Educação Especial no sistema municipal de educação, o Parecer n. 05/2009, que orienta as escolas de Educação Básica para ingresso e transferência dos alunos público da Educação Especial e a Resolução n. 01/2016, que normatiza a organização das turmas que possuem alunos público da Educação Especial matriculados no ensino comum.

O estudo de Martins *et al.* (2018) mencionam que, em Aracoiaba (CE), o Plano Municipal de Educação é regulado pela Lei n. 1.161/2015, porém, o regulamento do AEE e a implementação estratégica de ações planejadas se dá por meio do Projeto Educação Inclusiva, desde 2015, este não foi aprovado na Câmara dos Vereadores, o que dá característica de ilegalidade à sua execução. Observando a realidade de duas escolas, percebeu a ausência de Projeto Político Pedagógico (PPP), pois ainda estava em processo de

elaboração, e a outra com PPP e Sala de Recurso Multifuncional, a qual desenvolve apoio pedagógico e ações de Atendimento Educacional Especializado de forma organizada.

Enquanto que Santos (2019) cita que no sistema educacional do Ceará há documentos voltados para a educação dos alunos público da Educação Especial, dentre eles, a Resolução n. 394/2004, que estabelece normas no sistema educacional estadual, a Resolução n. 436/2012 e revogado pela Resolução n. 456/2016, que estabelece normas para a Educação Especial e AEE conforme preconiza a PNEEPEI, o Plano Estadual de Educação, Lei n. 16.025/2016, traz à baila a inclusão escolar, a ampliação do número de salas de recursos multifuncionais, a implantação de centros especializados nas macrorregiões do estado, garante a participação de profissionais para dar suporte aos alunos na escola, além de garantir a formação continuada, regulamentação do exercício profissional do cuidador, além da aquisição de recursos materiais e serviços de AEE nas instituições de ensino.

Nozu e Kassar (2020) discorrem que, em Corumbá (MS), os documentos político-normativos preveem o acesso dos alunos público da Educação Especial nas Escolas das Águas, exemplo disso, que o Plano Municipal de Educação indica, dentre as estratégias da Meta 4 voltada para a Educação Especial, a implantação de Sala de Recurso Multifuncional e a formação continuada de professores para o AEE. Além disso, dois documentos, um do ano 2000 e outro de 2003, foram publicados para estabelecer a Política Municipal de Educação Especial. Em 2004, foi implantado o Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infante-Juvenil (CMADIJ) para dar suporte à educação inclusiva. Segundo Camargo (2019), o serviço oferecido pelo CMADIJ contava com a articulação entre educação, saúde e assistência social, envolvendo profissionais de diversas áreas, como neurologia, pediatria, fisioterapia, fonoaudiologia, odontologia, psicologia e pedagogia. No entanto, esses profissionais foram retirados, restando apenas os da área da educação, sendo uma equipe pequena e responsável pelos os atendimentos de toda a rede municipal, incluindo as escolas da zona rural.

Moraes (2022) evidencia que, em Maricá (RJ), a Resolução CME n. 01/2019 esclarece que o serviço de apoio pedagógico especializado será oferecido somente nos casos que o aluno apresentar o parecer médico e a avaliação da equipe técnica pedagógica considerar pertinente, para tanto, dispõe do Manual Orientador da Inclusão. Também, há duas leis municipais, a Lei n. 2.958/2020, que institui a semana laranja, para campanha de

conscientização e prevenção das deficiências no município, e a Lei n. 2.969/2020, que institui a semana municipal em defesa da pessoa com deficiência intelectual múltipla.

Em relação às matrículas dos alunos público da Educação Especial, Santos (2019) cita que a Constituição do Ceará aponta a manutenção de matrículas tanto no ensino comum quanto nas escolas especiais, e Vieira (2018) aborda que em Cariacica (ES) foi instituída a Resolução n. 2.152/2010, que trata da Educação Especial na rede estadual de ensino, a Lei Estadual n. 9.620/2011, que assegura o direito à matrícula ao público da Educação Especial nas escolas públicas estaduais mais próximas de suas residências. Do ponto de vista quantitativo, os dados do Censo Escolar, no estado do Espírito Santo registraram, no período de 2007 a 2015, um aumento de cerca de 196% nas matrículas anuais do ensino comum dos alunos considerados público da Educação Especial.

O crescimento das matrículas foi abordado em diversos estudos, Almeida *et al.* (2018) averiguaram que, entre os anos de 2010 a 2016, houve um aumento contínuo, com a maioria das matrículas ocorrendo em salas comuns, sendo a maior proporção dos alunos na especificidade de deficiência intelectual. O estudo também questionou a forma como eles têm sido identificados para fins do Censo Escolar e se tem diagnóstico realizado pelo setor de Educação Especial.

Por outro lado, Delevati *et al.* (2018) perceberam que a partir de 2008, em Santa Maria (RS), houve inversão na tendência histórica das matrículas, com um aumento significativo nas matrículas no ensino comum e um declínio no ensino especial. No entanto, mesmo com o crescimento do número de alunos nas escolas, muitos deles ainda não frequentam as classes do ensino comum. Marquet (2018) destaca que a rede municipal de Capão da Canoa (RS) assumiu a escolarização dos alunos público da Educação Especial no ensino comum, sendo percebido que entre 2009 e 2017 apresentaram aumento contínuo nas matrículas e se concentraram majoritariamente nessa rede.

Hernandez-Piloto (2018) mencionou que, em Vitória (ES), no período de 2008 a 2016, o aumento de matrículas das crianças público da Educação Especial ocorreu na educação infantil, mas as matrículas específicas no AEE não apresentam um grande percentual, pois não tiveram avanço significativos nas Salas de Recursos Funcionais, sendo o progresso mais evidente no trabalho colaborativo. As matrículas são realizadas quando a escola comunica à gestão central, a partir desse comunicado, são acionados os serviços de apoio escolar. O autor também mencionou que, entre os dados do Educacenso e as

informações da equipe de Educação Especial, ainda existem dúvidas quanto à identificação desse público pelos profissionais e professores das escolas, destacando a necessidade de que todos eles recebam maior apoio, incluindo esclarecimento e formação para aprimorar a identificação desse público.

No estudo de Santos (2019) também detectou-se, no Ceará, o crescimento das matrículas dos alunos público da Educação Especial na escola comum, em consonância com as políticas públicas nacionais. Já, Martins *et al.* (2018) realizaram estudos em duas escolas em Aracoiaba (CE), sendo uma com atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), que possui duas SRMs, e a outra nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com uma SRM, juntas atendem o somatório de 48 alunos que participam do AEE, sendo somente aqueles que dispunham de laudo médico, sobressaiu a maior quantidade de matrículas da deficiência intelectual. E Corrêa *et al.* (2020) evidenciaram, em Rondônia, a evolução das matrículas no ensino comum e o decréscimo nas escolas exclusivas no decorrer da PNEEPEI. A deficiência intelectual apresentou o maior número de matrículas, mostrando um crescimento diferenciado em relação às outras especificidades. O segundo maior número de matrículas corresponde à deficiência múltipla. Embora esse crescimento não esteja necessariamente relacionado ao cumprimento do ciclo escolar, de forma geral, representa um avanço.

Pereira e Ribeiro (2020) afirmam que os dados de matrícula indicam o acesso escolar, revelando que, principalmente, as pessoas oriundas das camadas sociais favorecidas economicamente ingressaram na escolarização em maior proporção, estabelecendo uma diferença de percentuais menores de acesso aos mais pobres. Elas apontam que, na rede de ensino municipal de Marabá (PA), tanto na zona urbana quanto no campo, houve aumento e o crescimento manteve-se constante. No entanto, mesmo com um quantitativo significativo de acesso por meio da matrícula escolar, muitas pessoas ainda permanecem sem acesso ao ensino especializado e fora da escola. Dentre os matriculados, muitos não tiveram acesso às salas de Atendimento Educacional Especializado. Ainda dentro do cenário de ampliação de matrículas, Loureiro e Silva (2021) revelam que os alunos estão matriculados na sala de recursos com Atendimento Educacional Especializado, mas existem alunos aguardando uma vaga, pois a sala já atingiu o máximo de alunos, já constituindo turma com aluno excedente.

Em relação aos procedimentos de matrículas, Loureiro e Silva (2021) esclarecem que, no ato da matrícula, a família apresenta o laudo médico, sendo a matrícula realizada

tanto no ensino comum quanto na SRM, o AEE acontece no contraturno de maneira individualizada ou em pequenos grupos (duplas ou trios), as aulas têm duração de 50 minutos e duas ou três vezes por semana. Quando a família não apresenta o laudo médico, aluno frequenta o ensino comum e a escola percebendo a dificuldade ou informe da família, é iniciado o processo de avaliação, que consiste em quatro etapas: (1) entrevista com os pais; (2) avaliação cognitiva do aluno; (3) relatório do professor do ensino comum e (4) parecer conclusivo da escola. Após essas etapas, o resultado é enviado à Secretaria Municipal para que seja autorizada a matrícula do aluno. Apesar disso, o aluno não fica sem frequentar o ensino comum durante o processo de avaliação.

Segundo Sá (2018), a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por meio da Portaria n. 8764/16, apresenta orientações para o cadastramento no sistema Escola Online (EOL). De maneira parecida, Camargo (2019) discorre que a rede municipal de Corumbá (MS) possui um sistema de matrículas *on-line*, que possibilita às famílias a escolha quanto à escola que desejam matricular seus filhos e realizam toda a tramitação via Internet. Há um formulário para preenchimento com campo específico para inserção de dados sobre o diagnóstico de deficiência. Assim, se a família informa no ato da matrícula a deficiência (caso o aluno tenha), o Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infantojuvenil, automaticamente, recebe a informação por meio do acesso ao sistema de matrícula.

Enquanto Pacheco (2018) menciona que a matrícula em uma escola de aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é realizada mediante a entrega dos documentos padrões (como atestado de escolaridade, certidão de nascimento, entre outros), se tratando de aluno público da Educação Especial deve apresentar o laudo. Caso não comprove a especificidade, conforme os aspectos legais, perderá a vaga e terá sua matrícula cancelada.

De acordo com Silva *et al.* (2020), os dados de matrícula demonstraram um aumento gradual de alunos público da Educação Especial nas escolas comuns da rede estadual de São Paulo. Também revelaram, pelos dados do fluxo escolar, que existem processos excludentes. Além disso, identificaram um movimento de diminuição do atendimento na rede de ensino paulista em classes exclusivas, impulsionado, a partir de 2008, pela PNEEPEI, que induziu as redes de ensino brasileiras a aderirem à política vigente. Quanto ao fluxo de escolarização, os autores destacam que, enquanto no ciclo do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) há, mesmo com alguma diferenciação, relativa estabilidade no número de matrículas, a partir

do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), observa-se uma tendência de decréscimo nas matrículas. Os mecanismos que provocam evasão e/ou repetência impactam mais acentuadamente os alunos público da Educação Especial, bem como a distorção idade/série é maior na rede privada de ensino se comparada com a rede estadual paulista.

Ferreira (2020) aponta que, no Amazonas, houve crescimento de matrículas no ensino comum. Entretanto, em relação à implantação e uso das SRMs na rede estadual no ano de 2013, havia 389 SRMs. No entanto, em 2019, esse número reduziu para 157 SRMs, diminuiu em 40,3%, mesmo com o crescimento do número de alunos público da Educação Especial matriculados na rede. Ainda, revela que o laudo médico não é um critério para a matrícula do aluno na SRM. No entanto, existem dificuldades no encaminhamento dos alunos, sendo que os professores apontaram os pais como um dos principais entraves nesse processo. Ainda no Amazonas, no município de Parintins (AM), Lima (2021) menciona que o aluno público da Educação Especial é matriculado na escola com base no laudo médico ou na identificação das barreiras pontuadas pelo professor da SRM e pela equipe pedagógica. Em seguida, é encaminhado para uma equipe multidisciplinar (composta por psicólogos, fonoaudiólogos, psiquiatras e psicopedagogos) para diagnóstico ou não, e também há aqueles que recebem o atendimento sem a necessidade do laudo. Outro ponto de vista, que no estudo de Fagundes (2022) fica explicitado como imprescindível para a matrícula em sala de recursos, é que o aluno apresente o laudo médico. Loureiro e Silva (2021) fazem referência que há uma resolução em Duque de Caxias (RJ) que trata da matrícula do público da Educação Especial que constam as orientações sobre o período, número de alunos por turma, quem é o público da Educação Especial etc.

De acordo com Moraes (2022), Maricá (RJ), em relação ao número de bebês e crianças na Educação Especial, teve um aumento na oferta de vagas nas creches, sendo que o maior crescimento ocorreu também nesta etapa. Em 2018, 1,7% das crianças matriculadas na Educação Infantil eram da Educação Especial, e, em 2020, esse percentual subiu para 3%. Em contraste com esse crescimento, as matrículas de crianças do público da Educação Especial na pré-escola diminuíram entre 2019 e 2020. O acompanhamento da evolução das matrículas revela que, em dois anos, houve um incremento sistemático de matrículas de bebês nas creches e um aumento significativo no número de matrículas na pré-escola em 2019, seguido de uma redução, em 2020. Também foi apresentada a evolução no número de escolas, consequência do aumento no número de matrículas. O autismo aparece como a

deficiência mais frequentemente encontrada em bebês e crianças da educação infantil do município, seguida pela deficiência intelectual. O aumento das matrículas na rede e o crescimento exponencial de alunos público da Educação Especial na rede municipal estão alinhados com a meta estabelecida no Plano Municipal de Educação.

Em relação a presença de profissionais, Delevati *et al.* (2018) mencionam os professores que atuam no AEE e o serviço de apoio nas escolas contava com os estagiários, os quais tinham a responsabilidade com os cuidados de locomoção, higiene e alimentação. Enquanto que Almeida *et al.* (2018) relatam a existência de um Centro de Referência de Educação Inclusiva (CREI), que foi criado em 2010, e iniciou o seu funcionamento em 2014, como auxílio no processo de escolarização dos alunos público da Educação Especial, para tanto, conta com uma equipe multidisciplinar composta por coordenador, professores especialistas, psicólogo, fonoaudiólogo, secretária, auxiliar de serviços gerais, professores de AEE que trabalham nas SRMs, professores intérpretes e estagiários. Também há a contratação de professores para atuar na Educação Especial com a exigência de graduação em pedagogia e especialização em Educação Especial/Inclusiva.

Loureiro e Silva (2021) explicitam a existência de uma coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação em Duque de Caxias (RJ). De forma semelhante, Marquet (2018) aponta que, em Capão da Canoa (RS), há uma coordenação de Educação Especial e SRM em escolas de Ensino Fundamental, além da Educação Infantil, que conta com SRM para estimulação precoce. Ainda persiste a escola especial como espaço de escolarização substitutiva, ocorrendo concomitantemente com o AEE nas escolas de ensino comum, o qual se dá preponderantemente nas SRMs. No estudo de Ziesmann (2018), em Santa Rosa (RS), o Atendimento Educacional Especializado conta com profissionais que buscam, por meio de atividades práticas, incentivar ações que beneficiem os alunos, permitindo que eles se relacionem de maneira efetiva nos espaços escolares e sociais.

De acordo com Moraes (2022), a rede municipal de Maricá (RJ) conta com os profissionais de apoio escolar, designados como mediadores, sendo contratados de forma terceirizada. Recentemente, passou a ser exigida formação pedagógica para a contratação. Contudo, esses profissionais não são considerados professores, recebem salários abaixo do piso nacional e ainda não há concurso público para o cargo. A função de mediador é exercida, na maior parte das vezes, por estagiários. Hernandez-Piloto (2018) destaca que, em Vitória (ES), as escolas contam com os profissionais de apoio Auxiliares de Serviços

Operacionais, Assistentes de Educação Infantil e estagiários, na ausência das Agentes de Suporte Operacional, foi autorizado, em 2016, que as Assistentes de Educação Infantil realizassem, em regime de hora extra de trabalho, apoio aos estudantes nos cuidados de vida diária. E Marquet (2018) cita a existência do profissional de apoio, mas falta um perfil de formação específica e qualificada, o que contribui para a ausência de concursos voltados à contratação de profissionais com a devida formação especializada na área. Além dos profissionais, também existem os serviços de apoio, sendo relatado por Delevati *et al.* (2018), o transporte escolar a todos os alunos público da Educação Especial que necessitavam do serviço. E Martins *et al.* (2018) também citam o transporte escolar, o qual é garantido com eficiência e mobiliza para que haja participação no AEE.

Em relação ao AEE, Sá (2018) alude que há SRM que não atende alunos de outras escolas próximas. Além disso, apenas 64% das escolas possuíam o Plano de AEE para cada aluno em atendimento. Quando o plano existe, o AEE dos alunos previsto raramente é efetivado na prática. Ainda em relação ao AEE, Nozu e Kassar (2020) destacam que o modelo de SRM tem se mostrado insuficiente e inadequado para a realidade de muitas escolas localizadas em áreas rurais, principalmente devido à exigência de atendimentos no contraturno das aulas, à organização e ao transporte escolar. Além disso, há troca de professores quando são contratados, faz que seja reiniciado todo o processo e afeta a continuidade do AEE.

Delevati *et al.* (2018) citam que, em Santa Maria (RS), houve a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, ao mesmo tempo, a extinção das classes especiais em duas escolas de ensino fundamental, bem como foi oferecido formação sobre a educação inclusiva aos gestores, professores e demais profissionais, ocorreram produção e distribuição de recursos educacionais de acessibilidade. No tocante aos alunos surdos, seguiu a tendência do estado do Rio Grande do Sul, em que a escolarização tende a ocorrer em espaços exclusivos, tais alunos encontram-se prioritariamente em uma escola especial da rede estadual. Falando em rede estadual, a mesma ainda mantém classes especiais e uma escola especial para surdos.

As ações para a efetivação de políticas de inclusão escolar no sistema comum de ensino em Santa (RS) decorrem dos programas do Governo Federal, como a implementação de salas de recursos, por intermédio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncional; formação de professores, com base no Programa Educação Inclusiva:

Direito à Diversidade; formação de professores para o atendimento educacional especializado, mediante o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial; Programa Escola Acessível; e Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Na contramão do programa, Martins *et al.* (2018), em Aracoiaba/CE, nas escolas, as SRMs obtiveram todo o material disponibilizado pela própria escola, como um microcomputador que foi realocado da sala da direção para uma das SRMs e o restante do material utilizado no atendimento é, em sua maioria, produzido pelos professores. Em Duque de Caxias (RJ), no estudo de Loureiro e Silva (2021), na Sala de Recursos Multifuncionais, era lotada de uma professora com carga horária de dois turnos para atender aos alunos e também evidenciaram preocupação por parte da escola em encontrar formas para dar suporte aos alunos público da Educação Especial. Tal realidade é reforçada pelo empenho da escola em garantir uma segunda sala de recursos, pela preocupação da equipe em ter grupos de estudos sobre temas inclusivos e pelos pedidos dos professores por esses temas.

Fernandes e Benitez (2022) apontam que o apoio à escolarização do aluno público da Educação Especial, centrado em modelo único, exclusivamente no AEE na SRM, conforme a normativa vigente da PNEEPEI, parece não ser suficiente para garantir a equidade dos alunos investigados no estudo. A oferta do AEE está condicionada ao diagnóstico médico atribuído a uma deficiência, o que caracteriza a estruturação e definição da oferta do serviço educacional com base no diagnóstico médico, voltado para os alunos públicos da Educação Especial que frequentam a classe comum, sem qualquer tipo de apoio educacional adicional.

Vieira (2018) aponta que, nas escolas da rede públicas estadual do Espírito Santo, foram criadas SRMs com a devida estrutura, por meio da aquisição de equipamentos, mobiliários adaptados e de materiais pedagógicos, em parceria com o Governo Federal, enquanto que a manutenção é realizada por meio de verba estadual específica. Além do AEE nas SRMs, também se mantém o atendimento em centros, como o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), e o atendimento na classe hospitalar em três hospitais.

Por parte do Governo Estadual, houve a criação do cargo de cuidador para as escolas, além da contratação de intérpretes, instrutores, professores especializados, cuidadores, bem como a formação específica para os professores do ensino comum nas áreas de deficiência mental, visual, auditiva e altas habilidades/superdotação. Também teve adesão ao programa federal Escola Acessível, por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), que adequou os espaços físicos das escolas estaduais a fim de promover acessibilidade. Como limitação, cita que é necessário agilizar o trâmite dos processos de autorização para a contratação de professores especializados, a fim de garantir rapidez no atendimento das demandas por esses profissionais, como instrutores de Libras e cuidadores, no espaço escolar.

Ferreira (2020) destaca que os principais motivos que interferem na permanência dos alunos no atendimento da SRM incluem o acolhimento proporcionado pela escola, a participação dos pais e o transporte escolar específico para esse atendimento. Quanto ao acesso dos estudantes às Salas de Recursos Multifuncionais, ocorreu principalmente por meio de encaminhamentos feitos pelos professores da sala comum, pelo pedagogo ou pela gestão escolar. No entanto, há também uma preocupação entre alguns docentes das SRMs em buscar alunos de outras escolas para se matricularem nas SRMs no início do ano letivo.

Sebin (2021) destaca que o suporte oferecido aos alunos público da Educação Especial tem sido predominantemente organizado como Atendimento Educacional Especializado extraclasse nas Salas de Recursos Multifuncionais. Esse modelo levantou o questionamento sobre a eficácia de poucas horas de AEE extraclasse em atender adequadamente às necessidades dos alunos, considerando que esses alunos passam mais de 20 horas semanais na sala de aula comum. Essa separação entre o ensino especial e o comum reforça a ideia de que a educação para este público deve ocorrer de maneira isolada e diferente, exigindo um espaço e uma atenção focalizada nas dificuldades específicas desses alunos. Por outro lado, Sebin sugere que, se os suportes fossem integrados ao ensino comum, haveria a possibilidade de melhorar o ensino para todos os alunos e favorecer o trabalho do professor regente, que enfrenta péssimas condições, como salas superlotadas e a presença de alunos com dificuldades de aprendizagem.

De acordo com Lima (2021), em Parintins (AM), um dos aspectos da organização mencionados pelos professores em relação ao funcionamento do AEE nas SRMs diz respeito à definição do cronograma e das atividades de atendimento aos alunos. Para a elaboração e

execução do Plano do AEE, as professoras não consideram apenas as habilidades, mas também as necessidades específicas de cada aluno do público da Educação Especial. No entanto, há uma falta de materiais didáticos e pedagógicos atualizados para esses alunos nas SRMs, o que leva os professores a pesquisar, identificar e produzir materiais e recursos que atendam às diferentes necessidades. Existe, ainda, a necessidade de atualização dos recursos e materiais, além da manutenção dos equipamentos, uma vez que a realidade das SRMs indica que os materiais disponíveis não suprem as necessidades dos alunos. Diante dessa situação, as professoras têm se empenhado em produzir e adaptar materiais que atendam às especificidades de cada aluno.

Silva (2021) ressalta a necessidade da implantação da SRM na escola como elemento indispensável para a realização da educação inclusiva. Ele destaca que os recursos pedagógicos representam um dos principais obstáculos à inclusão, uma vez que há uma carência de materiais disponíveis para uso, defende que a adoção de materiais didáticos é essencial para o desenvolvimento dos alunos. O autor revelou ainda que a realidade vivenciada por alunos com baixa visão demonstrou a falta de materiais específicos para atendê-los, configurando uma falha do sistema escolar e da própria escola em disponibilizar esses recursos, pois o ambiente escolar deve ser equipado com todos os aparatos necessários, evitando assim se tornar um obstáculo à inclusão. Em contrapartida, também menciona que, em seu estudo, algumas escolas possuem materiais adequados, tanto na sala de aula comum quanto na SRM.

De acordo com Moraes (2022), na rede municipal de Maricá (RJ), o AEE é realizado na Sala de Recurso Multifuncional, sendo dependente da matrícula no ensino comum. A Secretaria Municipal de Educação orienta que o AEE deve atender às necessidades específicas do aluno e proporcionar a mediação pedagógica necessária para possibilitar seu acesso ao currículo. Em relação aos alunos com surdez, a partir do primeiro segmento, é oferecida a matrícula em classes bilíngues para a aquisição da primeira língua (Libras), com um instrutor preferencialmente surdo. Para a aquisição da segunda língua, há um professor regente ouvinte. O aluno só passa a ter direito a um intérprete de Libras na sala de aula a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental.

No que diz respeito ao campo pedagógico, o estudo de Pacheco (2018) retrata que houve reorganização pedagógica e atitudinal para receber os alunos público da Educação Especial. No âmbito pedagógico, iniciou com a presença de profissionais de apoio e com

flexibilizações curriculares que visavam atender às demandas de todos os alunos. No atitudinal, a mudança ocorreu no sentido de sensibilizar a comunidade escolar sobre o respeito às diferenças em suas singularidades, envolvendo os professores, demais funcionários da escola e aliados aos alunos e suas famílias.

No estudo de Nozu e Kassar (2020), é relatado que transitavam entre atividades comuns, adaptadas e paralelas no cotidiano da sala de aula, devido à identificação de concepção ligada a limites, que refletia a crença de que as características de alguns alunos seriam melhor acolhidas em instituições especializadas de Educação Especial. Contudo, também foram evidenciadas novas e melhores concepções, que incluíram a criação de materiais e brinquedos, além da elaboração de atividades que permitiram a todos os alunos se apropriarem das possibilidades escolares.

Ainda em relação ao pedagógico, Ferreira (2020) revelou que as ações aconteceram em prol de permanência, porém, estavam restritas à responsabilidade do professor da SRM, a quem assumia as iniciativas pedagógicas. Também observou que cada professor usava a estratégia que acreditava ser mais adequada, sem uma discussão mais ampla com os demais setores da escola. Silva (2021) aborda que, em Manacapuru (AM), houve a implementação de atividades diferenciadas nas aulas para os alunos público da Educação Especial, destacando o trabalho em parceria entre o setor pedagógico e os docentes para a adoção de adaptações curriculares. Quanto às adaptações necessárias nas práticas pedagógicas, a maioria dos professores utilizou-as nas atividades para minimizar as diferenças apresentadas durante o processo educativo, visando ao conhecimento manifestado por alguns alunos. As propostas adotadas pela maioria dos professores demonstraram eficácia, viabilidade e adequação ao momento, sendo adequados aos professores e compatíveis com os princípios da educação inclusiva, que valoriza o uso de recursos para promover o desenvolvimento do aluno.

Na mesma perspectiva, Fagundes (2022) revelou que as ações didático-pedagógicas adequadas à diversidade e a postura receptiva diante das singularidades dos alunos foram observadas como possibilidades dentro do processo inclusivo, sendo consideradas como imprescindíveis, tornando a escola um espaço que acolhe por meio da valorização da afetividade.

Já, Moraes (2022) mencionou a delimitação dos conhecimentos para o planejamento das aulas destinadas aos alunos da Educação Especial, em que foi recomendado a utilização

da flexibilização curricular por meio do Plano de Ensino Individualizado, também como forma de garantia do acesso e permanência. As flexibilizações e adaptações curriculares devem considerar os conteúdos básicos do ensino comum e oferecer recursos didáticos, metodologias e processos de avaliação diferenciados e adequados para a promoção do desenvolvimento pedagógico dos alunos. No entanto, o autor faz a crítica principal, no que diz respeito à responsabilidade de planejamento, às adaptações das atividades e o processo de avaliação que estavam sob a responsabilidade do professor regente. O documento orientador da rede municipal estabelecia que a forma avaliativa deveria utilizar os mesmos recursos para todos os alunos. No que se refere aos alunos que não acompanham a turma, a orientação é que a avaliação fosse realizada de acordo com suas potencialidades e a partir dos conhecimentos que eles adquiriram.

O trabalho colaborativo é referendado nos estudos, Delevati *et al.* (2018) identificaram como linha organizadora do trabalho pedagógico, inclusive, os documentos normativos e orientadores, dentre os quais se destaca o Plano Municipal de Educação de Santa Maria (RS), que respalda o trabalho colaborativo entre o professor da sala de aula e o professor especializado, que dedica parte de seu tempo a atuar no espaço da sala de aula comum. Também, a rede de ensino estadual do Espírito Santo, segundo Vieira (2018), prevê na carga horária do professor especializado um tempo de atuação conjunta entre professores do ensino comum e professores especializados.

Almeida *et al.* (2018) citam a existência do trabalho colaborativo entre o professor do AEE, o professor regente da sala comum, o pedagogo da escola e a equipe multidisciplinar do Centro de Referência em Educação Inclusiva, esse trabalho é constituído por meio de reuniões com professores e pedagogos, realização de avaliação diagnóstica no início do ano letivo e, ao final do período, discutem-se os avanços e os desafios, como parte do acompanhamento do progresso obtido e do planejamento coletivo de ações futuras. Já, Sebin (2021) revelou que poucos professores recebiam apoio no contexto da sala aula e, quando isso ocorria, era oferecido por cuidadores ou estagiários, indicando que as práticas de co-ensino/trabalho colaborativo na rede não eram comuns.

Como fator limitante, Camargo (2019) menciona a pouca articulação dos professores regentes com os professores do AEE e profissionais de apoio. E Pacheco (2018) cita a precarização do assessoramento na sala de aula comum, devido à pequena quantidade de profissionais do AEE, o que comprometia o trabalho em parceria com os demais professores.

Por outro lado, Nozu e Kassar (2020) evidenciaram que havia escola sem momentos de planejamento conjunto. Na mesma direção, Lima (2021) aponta a possível relação de dependência entre os professores da sala comum e os professores do Atendimento Educacional Especializado, a qual é camuflada por uma certa concorrência entre o trabalho que eles desenvolvem nos dois espaços, sala comum e SRM. Destaca-se que, por um lado, é um fato que não há uma parceria sólida entre eles, por outro, é contraditório que o professor do AEE esteja produzindo e adaptando materiais e recursos para eliminar as barreiras que dificultam o aprendizado e o auxilia no desenvolvimento do aluno na sala comum, sem que ocorra o diálogo e a troca de informações entre esses professores.

Lima (2021) também elenca as razões que impedem e dificultam o trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e do AEE, sendo uma delas a falta de conhecimento dos professores da sala comum sobre as atribuições das professoras do AEE, pois ainda persiste o equívoco de considerar que a responsabilidade pelo aluno público da Educação Especial é exclusivamente das professoras do AEE. Contudo, há um esforço por parte das professoras do AEE em estabelecer uma parceria, mas não há reciprocidade de todos os envolvidos no processo. Outra razão justificada é de que a forma como os horários dos professores está distribuída impede a articulação do trabalho, gerando a incompatibilidade dos horários entre os professores e a razão final de que não há tempo para o planejamento comum.

Silva (2021) citou que os relatos durante o estudo elegeram o AEE como alternativa de melhoria ao ambiente de ensino-aprendizagem, principalmente devido à ação conjunta entre o professor da sala comum e da SRM. No entanto, houve relatos que alegavam a necessidade de maior interação com o profissional do AEE, embora tenha reconhecido a existência da prática colaborativa entre o professor da sala comum com o professor do AEE.

Fagundes (2022) corrobora com a importância do trabalho colaborativo, demonstrando, a partir das falas dos professores, o quanto é essencial o papel do professor especialista da Educação Especial para apoiar o trabalho do professor da sala comum. A parceria entre o professor especialista que atua no AEE em SRM deve funcionar como um facilitador das ações a serem desenvolvidas no processo inclusivo, bem como as ações desenvolvidas a outras instâncias, como a familiar. No entanto, fica evidenciado que o trabalho colaborativo está sustentado principalmente na ação do professor especialista.

A formação foi abordada nos estudos, um aspecto que chamou atenção foi abordado por Camargo (2019), discorreu que os professores declararam ter conhecimento na área de Educação Especial. Eles relataram que apreenderam no trabalho da prática ou participaram de cursos por iniciativa própria, encarando isso como uma obrigação.

Delevati *et al.* (2018) apoiam a formação continuada dos professores como uma contribuição para a atuação colaborativa entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum. Almeida *et al.* (2018) retrataram a importância do processo formativo destinado aos gestores da Educação Especial, sendo uma experiência construída, inicialmente, em uma parceria colaborativo-reflexiva com a Universidade Federal do Espírito Santo. O foco estava nos pedagogos, por acreditar que eles são disseminadores das informações que tratam da política de acesso e permanência. As formações ocorreram durante o horário de trabalho, uma vez ao mês, conforme o cronograma de horários e as necessidades surgidas nos contextos de atuação dos pedagogos da rede municipal.

Ainda considerando a experiência do estado do Espírito Santo, Hernandez-Piloto (2018) citou que, no transcorrer dos anos de 2013 a 2016, houve um aumento de opções de formações continuadas, a partir da Coordenação de Formação e Acompanhamento da Educação Especial, sendo a formação articulada com os espaços da universidade e dos institutos federais de educação no estado. Ainda, apresentou formação específica nas áreas da Educação Especial, com o desafio de reunir os professores regentes no debate sobre inclusão escolar e direito à educação.

Ziesmann (2018) relatou que os professores ainda não possuem formação que lhes forneça o embasamento teórico-prático necessário para desenvolver práticas potencialmente eficazes ou eficientes na promoção da inclusão efetiva em sala de aula, evidenciando fragilidades no processo de ensino e de aprendizagem. De forma similar, Sá (2018) sustenta que a formação é um dos muitos obstáculos que dificultam o AEE. Fagundes (2022) considera que a falta de formação é o maior impedimento para o desenvolvimento do trabalho de maneira assertiva.

Já, Barbosa e Melo Júnior (2020) evidenciaram que os professores se sentem despreparados para atuar com os alunos público da Educação Especial, por sua vez, a escola enfrenta dificuldade para transformar o ambiente em uma estrutura acessível. E Pinheiro (2020) destaca que as dificuldades são diversas, seja pela falta de preparo, pela omissão da família ou pelo descaso de órgãos competentes, sendo a realidade de muitos profissionais e

escolas, por vezes, se sentirem-se angustiados por não saber o que e como fazer para incluir esses alunos.

Assim sendo, Fernandes e Benitez (2022) afirmam que não há uma formação teórica adequada para os professores. Na prática, durante o exercício da profissão em sala de aula, ainda há falta de conhecimento. Isso constitui-se em desafios postos na formação inicial e continuada dos professores, assim como estratégias pedagógicas que não contemplam os alunos. Siqueira (2019) percebeu que existe uma precariedade na formação dos professores e certo medo em relação à deficiência, e há insegurança e pouco entendimento sobre o que é deficiência e inclusão. Além disso, ficou nítida a falta de interesse dos professores em participar de formações na área da inclusão. E Silva (2021) revela que, em relação aos aspectos pedagógicos, existem falhas no processo de formação docente inicial e continuada.

Loureiro e Silva (2021) asseguram que as escolas públicas precisam avançar em vários aspectos, dentre os quais, se destaca a formação específica para todos os profissionais da educação, não apenas dos professores, mas também para os orientadores, diretores, auxiliares, bem como para aqueles que atuam de forma periférica, como o secretário de educação, supervisores, conselheiros tutelares. A cooperação entre todos os envolvidos, direta ou indiretamente, nos processos de aprendizagem é essencial para promover uma escola com educação de qualidade. Moraes (2022) relata que, em Maricá (RJ), houve a promoção de cursos, em parceria com o Instituto Federal Fluminense, visando à formação de professores e demais funcionários, alunos e familiares. A Secretaria Municipal de Educação ofereceu curso de Atendimento Educacional Especializado e realizou *lives*. Além disso, anualmente, ocorre a Jornada de Diversidade e Educação Inclusiva, um momento para troca de experiências entre os profissionais da rede municipal e a exposição dos trabalhos produzidos pelas salas de recursos. Entretanto, ainda é necessário que a rede pense na possibilidade de implementar grupos de estudos, mediados por professores pesquisadores especialistas nas áreas em questão, a fim de que as formações atendam às necessidades e especificidades dos alunos e dos professores, deixando de ocorrer no formato de instruções gerais e genéricas oferecidas em forma de palestras.

Um aspecto histórico é a relação público-privada, os estudos mencionaram a sua perpetuação. Delevati *et al.* (2018) revelaram que, em Santa Maria (RS), há ambiguidade em relação ao avanço político da inclusão escolar, pois ainda há manutenção de serviços especializados oferecidos em instituições privadas (comunitárias, confessionais ou

filantrópicas sem fins lucrativos), com o financiamento e funcionando por meio de cedência de profissionais da rede pública. Em contrapartida, os jovens e adultos acima de 17 anos recebem atendimentos especializados em diversas áreas. Já as parcerias intersectoriais são consideradas como desafios, Delevati *et al.* (2018) identificaram dificuldade na celebração de parcerias com outras secretarias do município Maria Jetibá (ES), como a Secretaria de Saúde, sendo que era necessário para um melhor processo de avaliação clínica, pois os alunos encaminhados chegam a ficar até dois ou três anos aguardando atendimento.

Em Capão da Canoa (RS), Marquet (2018) destaca os incentivos à instituição de caráter privado filantrópico. Em Espírito Santos, Vieira (2018) menciona a presente de instituições filantrópicas sem fins lucrativos que atuam por meio de contratos. Sendo assim, é necessário questionar os investimentos realizados em instituições filantrópicas sem fins lucrativos através dos contratos, para atendimento a alunos com deficiência intelectual e/ou transtornos globais do desenvolvimento. Em Parintins (AM), Lima (2021) relata a existência de duas escolas privadas especializadas, com convênios firmados com a Secretaria de Estado de Educação e Desporto e a Secretaria Municipal de Educação.

Em relação à família, Loureiro e Silva (2021) mencionam a insegurança dos pais ao levarem seus filhos à escola pela primeira vez, devido às experiências vividas em relação à deficiência, o que, de certo modo, influencia suas atitudes. Essa questão também é observada nos estudos de Martins *et al.* (2018), em que a família se destacou como um dos principais desafios, pois os pais demonstravam muito receio quanto ao tratamento dado aos seus filhos pelos outros alunos. Siqueira (2019) corrobora afirmando que nem todos os pais possuem as mesmas possibilidades ou se sentem capacitados para participar da escolarização de seus filhos, evidenciando a necessidade de cuidado ao abordar a temática da deficiência e a escolarização dos seus filhos, de modo que eles não sintam a sensação de incompetência em relação ao seu papel. Além disso, a autora menciona que algumas famílias são mais afetadas do que outras em relação à situação de deficiência, especialmente no caso das famílias de baixa renda, pois aquelas que possuem capital cultural e escolar têm clareza sobre seus direitos. Essa diferença entre as famílias interfere no desenvolvimento dos alunos, além de lidarem com os obstáculos que afetam os seus filhos. Outro aspecto abordado foi a superproteção da família e dos professores, Melo e Silva (2020) afirmam que reflete em olhar caritativo e que limita o desenvolvimento do aluno, sendo necessário enxergar a pessoa

em sua condição de ser humano, como um sujeito que participa da sociedade como os demais.

Loureiro e Silva (2021) apontam que o acesso dos alunos público da Educação Especial ainda é dificultado pela falta de infraestrutura, pelo acolhimento inadequado da equipe escolar e pela insegurança dos professores, que se sentem despreparados para receberem esses alunos. Por outro lado, Pacheco (2018) destaca que os professores, apesar dos desafios, como falta de acessibilidade física, são engajados no processo de inclusão escolar desde o início da Educação Infantil, apesar dos desafios apontados. Em complemento, Fernandes e Benitez (2022) mencionam que a escola conta com recursos e profissionais comprometidos com práticas inclusivas no ensino médio, oferecendo serviços educacionais especializados relevantes, como a SRM e a formação continuada dos professores, apesar do número excessivo de alunos por sala de aula. De modo semelhante, Camargo (2019) revelou que existem escolas com infraestrutura precária e com ausência de mobiliário básico, falta de recursos financeiros para a realização de reformas e reparos. Essas situações levam a equipe de gestão da escola e os professores a se organizarem para conseguir recursos por meio de ações coletivas, como festivais de prêmios, rifas, sorteios, entre outros.

Luckow e Cordeiro (2019) destacam que, quando o sentido atribuído à função da escola tem como objetivo principal a convivência, os conteúdos escolares assumem um papel secundário. É importante, de fato, sentir-se acolhido e incluído e também faz parte da função da escola, mas acaba que o público da Educação Especial não tem acesso à mesma escola que demais alunos, pois resulta que a escola é destinada primordialmente à socialização e não à escola do conhecimento. Além disso, quando o ensino, ou seja, ênfase ao conteúdo específico, é conduzido com base em um discurso que reconhece as diferenças, muitas vezes são propostas alternativas que reduzem as exigências escolares para esses alunos. Isso evidencia o que há de mais perverso na inclusão na escola, os alunos público da Educação Especial têm pouco ou nenhum acesso aos conteúdos científicos, chegam ao ensino médio e não estão alfabetizados. Outra problemática é quando a função da escola é marcada por uma concepção que infantiliza os alunos, de modo que quanto maior a dificuldade de lidar com ele, maior é a possibilidade que a convivência seja priorizada em detrimento da função elementar da escola, que é ensinar de forma intencional o conteúdo historicamente acumulado. Embora esses alunos tenham garantido o direito de acessar e

permanecer na escola, percebe-se que, muitas vezes, eles têm pouco acesso à escola do conhecimento, em caráter efetivo.

Nesta mesma compreensão, Camargo (2019) destaca que as percepções acerca da deficiência e o contexto histórico, que carregam a ideia de que alunos público da Educação Especial não apresentam capacidades de aprendizagem, interferem diretamente na maneira como as políticas são implementadas. Conseqüentemente, gerando situações que os colocam como incapazes de aprender (Camargo, 2019), ou, como mencionado por Sebin (2021), que a presença na sala de aula ainda indica situações de isolamento no momento de realizar atividades. Ainda, Melo e Silva (2020) revelam que nas escolas ainda é comum observar alunos público da Educação Especial rabiscando e pintando aleatoriamente, realizando atividades fora do contexto da turma em que estão matriculados, ou sendo retirados de sala de aula para não atrapalharem ou para realizar atividades compatíveis com suas habilidades. No caso dos alunos público da Educação Especial, esse direito de permanência e de aprender tem sido limitado por políticas públicas e práticas desenvolvidas pelas redes de ensino e pela escola.

Os autores também mostraram que é imperativo oferecer uma educação que atenda às expectativas dos alunos público da Educação Especial, não os tutelando, mas desafiando-os. Por um lado, a escola pode oferecer uma proposta pedagógica diferenciada, com instrumentos, técnicas e métodos específicos, por outro, essa abordagem pode levar à acomodação tanto do professor quanto do aluno. Mas, sem o apoio, muitas vezes, recai sobre o aluno a responsabilidade de superar as dificuldades, desenvolvendo características como resiliência, esforço e determinação, o que pode levar à autonomia e independência, tornando-o mais forte, no entanto, é importante reconhecer que nem todos os alunos conseguem enfrentar desafios por si. Além disso, a presença dos amigos é crucial na escolarização desses, pois os beneficia com a oportunidade de praticar a solidariedade, trabalhar em grupo e aprender enquanto ensinam.

3.2.3 Apontamentos para novos estudos

A partir das indicações das produções, apontamos a necessidade de aprofundamento em alguns temas, com a realização de pesquisas e estratégias de operacionalização da política educacional na perspectiva inclusiva, os autores mencionaram as seguintes lacunas:

1. Acesso e Permanência *versus* Qualidade de Ensino: a relação entre o acesso, a permanência dos alunos público da Educação Especial e a qualidade de ensino (Barbosa; Melo Júnior, 2020).

2. Financiamento da Educação Especial: análise dos custos dos alunos público da Educação Especial nas diferentes etapas e modalidades, considerando sua realidade local e em consonância com o plano municipal de educação (Hernandez-Piloto, 2018).

3. Escolas do Campo: estudo das peculiaridades das escolas do campo em relação à Educação Especial (Pereira; Ribeiro, 2020);

4. Trajetória Escolar: pesquisa empírica sobre a trajetória escolar dos alunos público da Educação Especial, visando verificar a organização do trabalho educativo nas instituições escolares (Silva *et al.*, 2020);

5. Relação Escola e Família: investigação das dimensões da parceria entre escola e família dos alunos público da Educação Especial, incluindo a observação *in loco* para conhecer características importantes (Lima, 2021); análise da relação entre a escola e as famílias dos alunos público da Educação Especial, que são responsáveis pelos alunos e desempenham um papel importante nas ações voltadas a eles, frequentemente sendo responsabilizadas pelos resultados apresentados (Camargo, 2019);

6. Desenho Universal para Aprendizagem: uso da abordagem curricular do desenho universal para a aprendizagem, ajudando os professores a atender às necessidades de diversos alunos, remover barreiras de aprendizagem, flexibilizar o processo de ensino e permitir alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem, reduzindo a necessidade de adaptações curriculares individuais (Camargo, 2019).

7. Uso de Tecnologias Educacionais: incentivo ao uso de tecnologias nas escolas como uma forma de enriquecer as metodologias de ensino e aprendizagem (Ziesmann, 2018).

8. Estudos em Escala: necessidade de estudos amplamente replicados que priorizem os alunos público da Educação Especial como fonte primária de informações sobre as políticas de inclusão escolar (Sebin, 2021).

9. Papel dos Estagiários: investigação do papel dos estagiários, que têm recebido investimento público, e a relação necessária entre o ensino comum e o especializado em Educação Especial, considerando o trabalho colaborativo e seus efeitos na interação profissional (Delevati *et al.*, 2018).

10. Redes de Cooperação: criação de redes de cooperação para auxiliar no desenvolvimento dos alunos público da Educação Especial, incluindo medidas como palestras nas escolas para os pais sobre a importância da colaboração entre família e escola para a qualidade de vida, o desenvolvimento dos alunos, a participação nas atividades escolares e no planejamento do currículo escolar (Martins *et al.*, 2018).

11. Capacitação de Professores: realização de capacitações para os professores por meio de cursos de formação continuada, garantindo a remuneração adequada e recursos financeiros e didático-pedagógicos suficientes para a operacionalização eficaz do trabalho docente (Martins *et al.*, 2018);

12. Parcerias com Instituições de Ensino Superior: promoção de parcerias com instituições de ensino superior para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão voltadas para a educação inclusiva a partir da elaboração de um plano de formação (Ziesmann, 2018).

3.2.4 Realidade escolar em relação ao acesso e à permanência dos alunos público da Educação Especial

Ao fim desta revisão de escopo, apresentamos os principais pontos abordados nas produções científicas em relação ao acesso e a permanência, bem como os aspectos limitadores que precisam ser superados para promover a inclusão nas escolas.

Os estudos evidenciaram que cinco estados brasileiros dispõem de dispositivos políticos normativos de iniciativa própria que incluem o direito à educação do público da Educação Especial, os quais estabeleceram orientação e organização para a rede municipal ou estadual em sintonia com a PNEEPEI e campanhas de conscientização. Também previram a universalização das matrículas, a criação de centros especializados e parceria firmada com universidades para a garantia de formação continuada aos gestores da Educação Especial. Vale ressaltar que a localização geográfica não foi critério de inclusão da revisão.

Os estudos também abordam a evolução das matrículas de alunos público da Educação Especial no ensino comum, tanto em nível municipal quanto estadual, além da redução das matrículas nas escolas especiais, em alinhamento com a PNEEPEI e a legislação local. Contudo, o Atendimento Educacional Especializado não acompanhou esse

crescimento, deixando alunos sem acesso ao AEE. Dentre a maior proporção de matrículas, destaca-se a predominância de alunos com deficiência intelectual. O processo de matrícula inclui a apresentação de laudo médico ou uma avaliação, quando necessário, pela equipe técnica pedagógica ou multiprofissional.

Foram poucos os estudos que mencionaram a contratação temporária de profissionais com atuação na Educação Especial, sendo uma problemática para a continuidade do AEE devido à troca de professores. Dentre os observados, destacam-se que os profissionais citados foram os professores especializados que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, profissionais de apoio escolar, os estagiários que são responsáveis por cuidados de locomoção, higiene e alimentação. Onde existe um centro, também há presença de uma equipe multidisciplinar.

Vale ressaltar que, em relação ao suporte e aos serviços disponibilizados aos alunos público da Educação Especial, os estudos apontaram o Atendimento Educacional Especializado, que ocorre predominantemente de forma extraclasse nas SRMs. Em algumas situações, a oferta desse atendimento depende da apresentação de laudo médico. Destacaram também a criação de centros de referência de educação inclusiva ou em área específica, bem como a criação de coordenadorias de Educação Especial em âmbito municipal. Além disso, teve SRM em que os equipamentos e materiais foram disponibilizados pela própria escola. Como limitação, foi apontada a existência de SRM que não atende alunos de outras escolas próximas.

Foi enfatizada, igualmente, a necessidade de materiais adequados nas SRMs, além de o transporte escolar ser considerado como essencial para garantir o acesso dos alunos público da Educação Especial ao AEE. Houve críticas ao modelo único de SRM, que se mostrou insuficiente e inadequado para a realidade de algumas escolas, especialmente as localizadas em áreas rurais. Também foi citada a falta de materiais didáticos e pedagógicos atualizados nas SRMs, o que leva os professores a pesquisarem, identificarem e produzirem materiais e recursos para atender às diferentes necessidades dos alunos.

Além disso, houve experiências com o Governo Estadual, que assumiu a responsabilidade pela manutenção das SRMs. As ações relativas à permanência foram realizadas, mas estavam limitadas à responsabilidade do professor da SRM, que assumia as iniciativas pedagógicas. Enquanto que os professores adotavam estratégias que consideravam mais adequadas, sem envolver discussões mais amplas junto aos demais

setores da escola. A permanência dos alunos no AEE é em decorrência do acolhimento escolar, pela participação dos pais e pelo transporte adequado. Foi destacado, ainda, a importância de definir cronogramas e atividades no AEE, além da necessidade de atualização dos materiais, pois ainda há uma carência de recursos pedagógicos, o que se configura como um obstáculo à inclusão e de suporte ao ensino comum. No que se refere aos alunos surdos, foi mencionada a presença deles em classes bilíngues ou espaços exclusivos. Os programas do Governo Federal, como o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e o Programa Escola Acessível, colaboraram com a implementação de SRMs e a adequação das estruturas físicas das escolas.

Os estudos descrevem a prática pedagógica, que passou por uma reorganização pedagógica e atitudinal para incluir os alunos público da Educação Especial. No âmbito pedagógico, houve a adoção de flexibilizações curriculares para atender às necessidades de todos os alunos. Já no aspecto atitudinal, a mudança visou sensibilizar a comunidade escolar sobre o respeito às diferenças, envolvendo professores, funcionários, alunos e suas famílias. Também, foi observado que os professores alternavam entre atividades comuns, adaptadas e paralelas na sala de aula. Essa abordagem surgiu da concepção de que algumas características dos alunos seriam mais bem atendidas em instituições de Educação Especial. No entanto, também foi destacado novas concepções, que incluíram a criação de materiais e brinquedos, além da elaboração de atividades que permitiam que os alunos se apropriassem das oportunidades educacionais.

Também houve a implementação de atividades diferenciadas para alunos público da Educação Especial, a partir da colaboração entre o setor pedagógico e os professores, resultando em adoção de adaptações curriculares. A maioria dos professores utilizou as adaptações para minimizar as diferenças no processo educativo e facilitar o aprendizado dos alunos. As propostas adotadas mostraram eficácia, viabilidade, adequação ao contexto e alinhando-se aos princípios da educação inclusiva.

Outro aspecto favorável à permanência foram as ações didático-pedagógicas adequadas à especificidade e a postura receptiva em relação às singularidades dos alunos, sendo consideradas como essenciais no processo inclusivo e tornando a escola um ambiente acolhedor. Em relação à avaliação dos alunos público da Educação Especial, sobressaiu a orientação de uma avaliação de acordo com suas potencialidades e conhecimentos adquiridos.

Nos estudos, o trabalho colaborativo foi defendido, como organizador do trabalho pedagógico entre o professor da sala de aula e o professor especializado, inclusive, respaldado em documentos normativos e orientadores. A parceria entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e ensino comum facilita a implementação de ações inclusivas e também a interação com outras instâncias, como a família. No entanto, o trabalho colaborativo ainda depende principalmente da atuação do professor especialista. Também foi apontada uma relação de dependência entre os professores da sala comum e os professores do Atendimento Educacional Especializado, a qual é camuflada por uma certa concorrência entre o trabalho que eles desenvolvem, tanto na sala comum quanto na SRM, isso revelou que não há parceria sólida entre eles. Por outro lado, é contraditória a atuação pedagógica sem que ocorra diálogo e troca de informações entre esses professores.

Foram elencados alguns obstáculos que impedem o trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e do AEE, sendo a falta de conhecimento dos professores da sala comum sobre as atribuições dos professores do Atendimento Educacional Especializado, gerando o equívoco de atribuir exclusivamente a eles a responsabilidade pelos alunos público da Educação Especial. Embora os professores do AEE tentem estabelecer parcerias, a reciprocidade não ocorre de maneira ampla. Além disso, a incompatibilidade de horários entre os professores impede o planejamento conjunto.

No que diz respeito à formação, os estudos sintetizam a necessidade de formação adequada para promover a inclusão e os desafios enfrentados no AEE. Apontaram que os professores carecem de formação que lhes ofereça a base teórico-prática necessária para implementar práticas eficazes em sala de aula, pois a realidade revela fragilidades no processo de ensino-aprendizagem. Essa carência de formação é um dos principais obstáculos que dificulta o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. Também que a formação específica alcance todos os profissionais da educação, incluindo não apenas os professores, mas também orientadores, diretores e auxiliares, assim como secretários de educação, supervisores e conselheiros tutelares.

Também foi citada que a carência de formação foi imposta aos professores a construção de conhecimento a partir do trabalho prático ou da participação em cursos por iniciativa própria, no entanto, isso é encarado por eles como uma obrigação. Também houve experiência de formação de professores em parceria com instituições de ensino superior e da própria rede de ensino municipal.

Um aspecto histórico é a relação entre o setor público e o privado, cuja perpetuação é mencionada nos estudos, os quais revelaram que há ambiguidade em relação ao avanço político da inclusão escolar, pois ainda se mantém a oferta de serviços especializados em instituições privadas (comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos), com financiamento e funcionamento por meio de contratos e da cedência de profissionais da rede pública.

Por fim, o desafio envolve a função da escola em relação ao direito garantido de acesso e permanência, que deve priorizar a convivência, mas sem negligenciar os conteúdos escolares, que devem ser fundamentais. Os alunos da Educação Especial necessitam de uma educação que os desafie, pois a questão não se resume apenas ao direito de acesso à educação, mas também abrange o direito de permanência, que se reflete na condição de aprender.

SEÇÃO 4

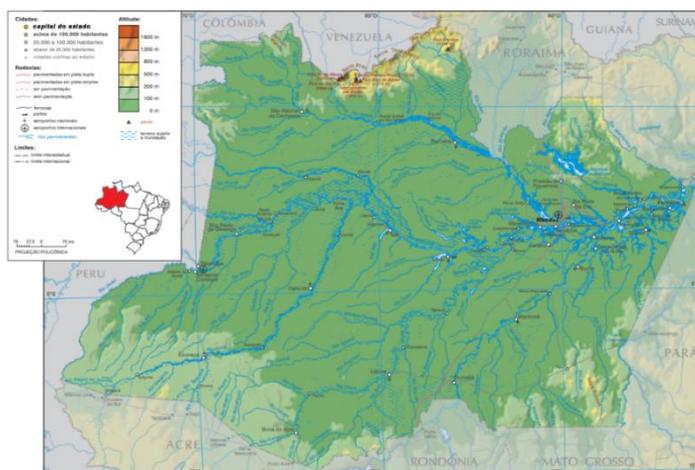
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO AMAZONAS

Nesta seção, é contextualizada a realidade do estado do Amazonas e a organização da educação básica e Educação Especial.

4.1 CONHEÇA O ESTADO DO AMAZONAS

O estado do Amazonas faz parte do bioma de grande riqueza em biodiversidade, com florestas de áreas inundáveis e de terra firme. Localizado na região Norte do Brasil, com a maior extensão territorial, com uma área de 1.559.162,117 km², e densidade demográfica de 2,53 hab/km². A capital é Manaus e juntamente com seus municípios têm fusos horários distintos, sendo de uma ou duas horas a menos que a capital do Brasil, Brasília. O seu clima equatorial apresenta temperaturas elevadas e oscilações com o regime de chuvas ao longo do ano, formando uma estação quente e úmida (Amazonas, 2020a).

Figura 8 - Mapa do estado do Amazonas



Fonte: IBGE (2024).

A sua população em 2024 é de 4.281.209 pessoas, tendo um aumento de 339.596 pessoas conforme o Censo de 2022, que tinha registrado o total de 3.941.613 (IBGE, 2024).

De tal modo, há uma diversidade cultural, social e ambiental com múltiplas dimensões e integrada com a natureza e as condições de vida das pessoas, dentre elas, estão os indígenas, ribeirinhos, quilombolas e comunidades tradicionais.

Com isso, na cultura e culinária sobressai-se as raízes indígenas, em que o peixe é referência principal nas variedades de pratos, como a caldeirada de tucunaré, costelinha de tambaqui, o pirarucu de casaca, o pacu frio, o bolinho de surubim, a matrinxã na brasa, dentre outras receitas populares. E uma das festas tradicionais e populares no estado é o Festival Folclórico de Parintins¹⁸, que acontece anualmente no último final de semana de junho, com a duração de três noites, e conta com a presença de pessoas de diferentes lugares do Brasil e fora do Brasil.

Destaca-se com a maior quantidade de pessoas indígenas do Brasil, o total de 101.8 mil, inclusive, elas enfrentam conflitos de direitos territoriais e por este motivo constantemente são mortas. Essa realidade foi mostrada nos dados de 2021 do relatório “Violência Contra os Povos Indígenas do Brasil”, divulgado pelo Conselho Indigenista Missionário, onde houve o total de 176 assassinatos de indígenas em todos os estados do Brasil, enquanto que no Amazonas aconteceram 38 desses casos, sendo que 26 das vítimas eram homens e 12 eram mulheres.

Ainda em relação às pessoas que vivem no Amazonas, no requisito qualidade de vida da população, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) indicou melhoria a partir dos indicadores da educação, renda e longevidade, passou de 0,672 do ano 2010 para 0,733 em 2017, classificado como alto desenvolvimento. Entretanto, no detalhamento dos indicadores, outros resultados são observáveis e distintos, por exemplo, foi alto o índice pertinente à educação e longevidade, respectivamente, a educação obteve 0,735 e longevidade 0,786, enquanto que a renda teve a média menor de 0,682, apresentando a vulnerabilidade das condições socioeconômicas das pessoas. Prova disso é que dentre os 50 municípios que

¹⁸O Festival Folclórico de Parintins iniciou em 1965 e oficializado pela Lei municipal n. 336/2005-PGMP. A cidade de Parintins está localizada no interior do estado do Amazonas, sendo o lugar da manifestação cultural do festival, que acontece no estádio bumbódromo que tem o formato de uma cabeça de boi e capacidade para 35 mil pessoas. As apresentações se tratam de uma competição entre os dois Bois-Bumbás: Boi Garantido, de cor vermelha, e do Boi Caprichoso, de cor azul. Durante o festival são abordadas temáticas da cultura regional, são elas: rituais indígenas, as danças tribais e costumes dos ribeirinhos, são apresentadas nas encenações, alegorias, lendas, bonecos e trajes. No final do festival, é escolhido o Boi que teve a melhor performance e enredo. É importante saber que a música da festa é a toada que tem sons das florestas e cerca de 400 ritmistas que tocam ao mesmo tempo, além disso, as pessoas fazem pinturas das suas casas conforme as cores dos Bois como demonstração da sua preferência (Brasil, 2023).

tiveram o pior IDHM no Brasil, o total de nove estão no Amazonas, no município Atalaia do Norte, o índice foi muito baixo, com 0,450, considerado o terceiro pior IDHM nacional (Amazonas, 2020a).

No que diz respeito à economia, o Produto Interno Bruto (PIB) foi de 116,02 bilhões e representou 1,52% do PIB do Brasil em 2020. Já entre os municípios do Amazonas, a capital Manaus teve a maior participação, com R\$ 91,7 bilhões, ocupando a quinta posição do ranking dos municípios com maiores participações no PIB nacional. Dentre os setores com a participação no PIB, estão os impostos, serviços e a indústria, influenciado pelo resultado da instalação do Polo Industrial de Manaus, que dispõe de fábricas de eletroeletrônicos, produtos de informática, motos, bicicletas, químicos e concentrados de refrigerantes.

Outro destaque da atividade econômica é a exploração dos recursos naturais com a produção de petróleo, gás natural e o ecoturismo, com instalações dos hotéis de selva e arredores da capital. De tal modo, o Amazonas é enaltecido pela sua biodiversidade e participação na economia do Brasil, mas, por outro lado, é devastado, “[...] constitui-se, ao mesmo tempo, como centro das atenções do mundo e simultaneamente como periferia dos interesses do Brasil” (Mello, 2015, p. 91). Em relação à comunicação, ocorre via telefonia móvel, sendo distribuída aos municípios pelas empresas Vivo e Claro, as quais detêm a cobertura em 100% do estado do Amazonas, em seguida, a Nextel, com 53%, a Oi com 50% e a Tim com 40% (Amazonas, 2020a).

Quanto à infraestrutura e logística, a bacia hidrográfica favorece a navegação, sendo o principal transporte hidroviário que abrange a maior movimentação de pessoas e cargas centralizadas nos rios Madeira, Negro e Amazonas. A maioria dos municípios, exceto nove deles, não têm acesso terrestre até Manaus, prevalecendo o deslocamento por meio de barco pequeno, médio e grande porte ou lancha com diferentes durações de horas ou dias, dependendo do tipo de embarcação. Outro transporte utilizado é o aéreo, mas as passagens do interior para a capital do Amazonas possuem um custo alto. Também, há transporte rodoviário a partir do percurso das rodovias federais, estaduais e municipais, as quais, em sua maioria, estão em condições precárias (Diário de Campo).

Esta dinâmica de deslocamento está diretamente ligada às condições sociais e ambientais enfrentadas pelas pessoas que moram no Amazonas, inclusive, no período de cheia e seca dos rios, há agravamento na vida delas e da biodiversidade (fauna e flora), sendo

afetadas em virtude dos fenômenos climáticos que provocam enchentes ou estiagem, tendo como principal consequência a dificuldade de condução, carência de insumos e serviços essenciais, incluindo água, produtos alimentícios e medicamentos (Diário de Campo).

Há um paradoxo em relação à natureza, o qual é perpetuado historicamente pelo discurso de maior biodiversidade mundial, em contrapartida, as políticas públicas são frígidas e inconciliáveis com as pessoas que vivem e os recursos naturais, pois as agressões às florestas têm sido vistas pela ocupação de áreas de pastagens, plantações de grãos, exploração de madeira, pecuária, garimpagem e outros. Com isto, as variações climáticas têm sido intensificadas em consequência do desmatamento, queimadas e seca dos rios. O exemplo disto é que, segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), o Amazonas, em comparação entre os anos de 2021 e 2022, teve a taxa elevada em 13% de desmatamento, que corresponde a 11.568 km², sendo uma consequência do cultivo da soja juntamente com agropecuária.

Por fim, o Amazonas depende de maneira majoritária do uso do transporte fluvial, resultando em um tempo maior de deslocamento entre os municípios. Para tanto, demanda um olhar diferenciado das políticas educacionais, de modo que o investimento deve ser maior devido ao custo desta logística. E, ao desconsiderar esta característica, as pessoas continuarão afetadas pela sua dignidade humana e sobrevivência.

4.2 LOCALIZAÇÃO DE REFERÊNCIA GEOGRÁFICA

O Amazonas, caracterizado por suas dimensões continentais, abrange o total de 62 municípios em sua divisão político-administrativa. No aspecto regional, até 2016, a divisão foi estabelecida pelo Governo Federal em quatro mesorregiões, que são: o Centro, Norte, Sudoeste e Sul, que ligam os municípios em subdivisões, que formam treze microrregiões (Amazonas, 2022).

Quadro 16 - Mesorregiões, microrregiões e municípios do Amazonas, segundo o Governo Federal

Mesorregiões	Microrregiões	Municípios
Centro Amazonense	Coari	Anamã, Anori, Beruri, Caapiranga, Coari e Codajás
	Itacoatiara	Itacoatiara, Itapiranga, Nova Olinda do Norte, Silves e Urucurituba
	Manaus	Autazes, Careiro, Careiro da Várzea, Iranduba, Manacapuru, Manaquiri e Manaus
	Parintins	Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Maués, Nhamundá, Parintins, São Sebastião do Uatumã e Urucará
	Rio Preto da Eva	Presidente Figueiredo e Rio Preto da Eva
	Tefé	Alvarães, Tefé e Uarini
Norte Amazonense	Japurá	Japurá e Japurá
	Rio Negro	Barcelos, Novo Airão, Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira
Sudoeste Amazonense	Alto Solimões	Amaturá, Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Fonte Boa, Jutai, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Tonantins
	Juruá	Carauari, Eirunepé, Envira, Guajará, Ipixuna, Itamarati e Juruá
Sul Amazonense	Boca do Acre	Boca do Acre e Pauini
	Madeira	Apuí, Borba, Humaitá, Manicoré e Novo Aripuanã
	Purus	Canutama, Lábrea e Tapauá

Fonte: Amazonas (2022).

No ano de 2017, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) reformulou a divisão regional do Brasil definida em regiões geográficas intermediárias e imediatas¹⁹, essa composição foi baseada em estudos das mesorregiões e microrregiões a partir de uma classificação hierárquica e de articulação entre os seus municípios. Esta mudança alcançou o Amazonas, conforme o Quadro 17.

¹⁹As regiões geográficas intermediárias são antigas mesorregiões e as regiões geográficas imediatas substituíram as microrregiões. Para obtenção de mais informações, acesse o site: https://www.ibge.gov.br/apps/regioes_geograficas.

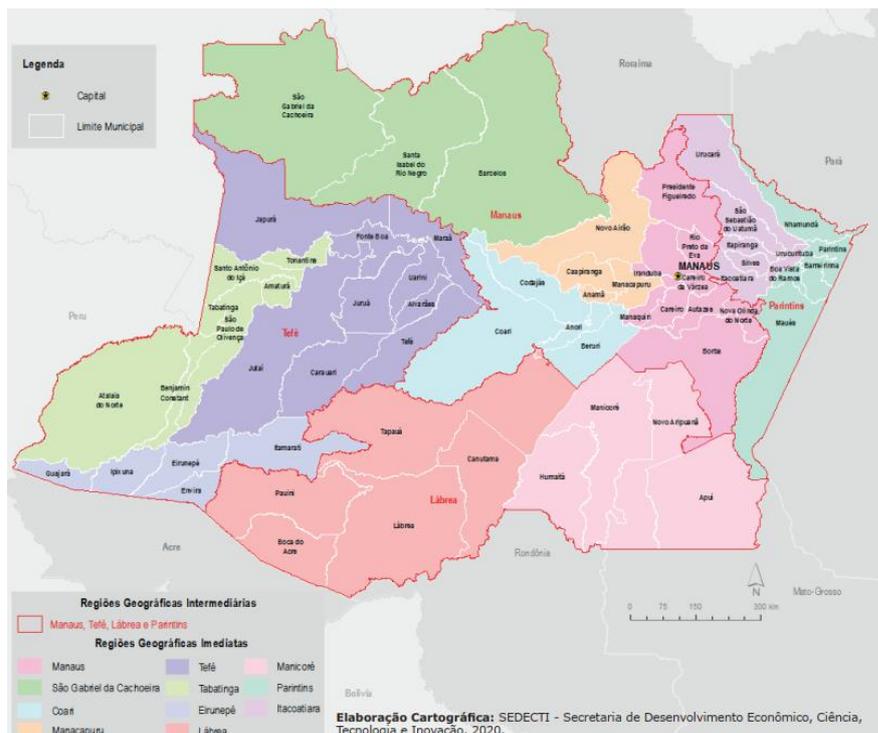
Quadro 17 - Novas regiões geográficas do Amazonas pelo IBGE

Regiões intermediárias	Regiões imediatas	Municípios
Manaus	Coari	Anori, Beruri, Coari e Codajás
	Manacapuru	Anamá, Caapiranga, Manacapuru e Novo Airão
	Manaus	Autazes, Borba, Careiro, Careiro da Várzea, Iranduba, Manaquiri, Manaus, Nova Olinda do Norte, Presidente Figueiredo e Rio Preto da Eva
	São Gabriel da Cachoeira	Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira
Tefé	Tefé	Alvarães, Carauari, Fonte Boa, Japurá, Juruá, Jutáí, Maraã, Tefé e Urini
	Tabatinga	Amaturá, Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Tonantins
	Eirunepé	Eirunepé, Envira, Guajará, Ipixuna e Itamarati
Lábrea	Lábrea	Boca do Acre, Canutama, Lábrea, Pauini e Tapauá
	Manicoré	Apuí, Humaitá, Manicoré e Novo Aripuanã
Parintins	Parintins	Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Maués, Nhamundá e Parintins
	Itacoatiara	Itacoatiara, Itapiranga, São Sebastião do Uatumã, Silves, Urucará e Urucurituba

Fonte: Amazonas (2022).

Esta reorganização da divisão geográfica trouxe mudanças no agrupamento dos municípios, totalizando quatro regiões intermediárias e onze regiões imediatas. Esta configuração considerou de modo mais coerente a localização de referência e aproximação entre os municípios.

Figura 9 - Regiões geográficas do Amazonas, estabelecida pelo IBGE em 2017



Fonte: IBGE (2018).

As regiões geográficas intermediárias organizam e ligam as regiões geográficas imediatas por meio de um polo de hierarquia e diferenciadas a partir dos fluxos de gestão pública, privada e da existência das condições urbanas de maior complexidade (Amazonas, 2020a). Nesse sentido, esta organização é um ponto de referência para o deslocamento das pessoas e alocação da melhor forma de logística de acesso aos bens e serviços, também é referência para o planejamento e implementação das políticas públicas envolvendo a dinâmica regional e os espaços urbano e rural a partir das similitudes econômicas e sociais.

Além dos aspectos endógenos do Amazonas, discutido no tópico anterior, ainda é necessário mencionar que os rios também são referência para a divisão administrativa e política. Assim sendo, os municípios fazem parte das nove calhas dos rios existentes, conforme o Quadro 18.

Quadro 18 - Divisão política-administrativa do Amazonas por Calhas dos Rios

Calhas (sub-região)	Municípios
Alto Solimões	Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Iça e Tonantins.
Triângulo (Jutaí, Juruá e Solimões)	Japurá, Maraã, Fonte Boa, Jutaí, Uarini, Alvarães, Juruá e Tefé.
Purus	Japurá, Maraã, Fonte Boa, Jutaí, Uarini, Alvarães, Juruá e Tefé.
Alto Juruá	Carauari, Itamarati, Eirunepé, Ipixuna, Envira e Guajará.
Madeira	Apuí, Borba, Humaitá, Manicoré e Novo Aripuanã.
Alto Rio Negro	São Gabriel da Cachoeira, Barcelos e Santa Izabel do Rio Negro.
Rio Negro e Solimões	Coari, Codajás, Caapiranga, Novo Airão, Manaus, Beruri, Anori, Anamã, Manacapuru, Manaquiri, Iranduba, Rio Preto da Eva, Careiro da Várzea, Careiro Castanho e Autazes.
Médio Amazonas	Maués, Itacoatiara, Silves, Urucurituba, Itapiranga, Presidente Figueiredo e Nova Olinda do Norte.
Baixo Amazonas	Boa Vista do Ramos, Barreirinha, Parintins, Nhamundá, Urucará, São Sebastião do Uatumã.

Fonte: Amazonas (2020).

Neste estudo, o *locus* são os municípios localizados no sul do Amazonas e envolvidos na Calha do Rio Madeira, a qual é formada pelos municípios de Apuí, Borba, Humaitá, Manicoré e Novo Aripuanã. Portanto, é possível dizer que a dinâmica geográfica destes municípios tem direcionado a realidade das pessoas que lá vivem em relação ao acesso e ao distanciamento aos bens e serviços públicos, especialmente nas áreas de educação, saúde e social, necessárias ao desenvolvimento humano (Diário de Campo).

A partir dos dados já discutidos sobre o Amazonas, é possível dizer que a localização geográfica é um dos fatores limitantes devido à centralização dos serviços públicos na capital, o que contribui com o aprofundamento da vulnerabilidade social das pessoas, sobretudo, porque reverbera em baixa efetividade das políticas públicas.

4.3 MUNICÍPIOS DA CALHA DO RIO MADEIRA

A contextualização sócio-histórica de Borba, que é o de maior quantidade de anos na condição de município da Calha do Rio Madeira, é a seguinte: foi criado no ano de 1888 e elevado à condição de cidade em 1928. A sua área é de 44.251,7 km² e, em 2021, a densidade demográfica era de 0,79 habitantes por km² (IBGE, 2023b). A maior movimentação econômica é o turismo que ocorre no mês de junho, quando é realizada a tradicional festa de Santo Antônio, padroeiro do município.

Já o município de Humaitá, inicialmente, estava subordinado ao município de Manicoré, pela Lei n. 686, de 02 de junho de 1885. Em 04 de junho de 1890, pelo Decreto n. 31, é elevado à categoria de vila com a denominação de Humaitá e desmembrada de Manicoré. A Comarca de Humaitá, criada conforme o Decreto n. 95-A, de 10 de abril de 1891, assinado pelo governador Eduardo Ribeiro e, posteriormente, em 1894, elevada à categoria de cidade pela Lei Estadual n. 90, de 04 de outubro de 1894, sendo o segundo de maior idade da Calha do Rio Madeira (Amazonas, 2023b). A sua extensão territorial é de 33.071,8 km² e densidade demográfica de 1,7 habitantes por km² (Amazonas, 2022).

Ainda, seguindo uma cronologia, Manicoré, em 1878, foi reconhecida como vila e sede da Comarca do Rio Madeira, somente em 1896, foi estabelecida como cidade. A sua área é de 48.283 km² e a densidade demográfica de 1,12, em via terrestre, não dispõe de acesso direto, mesmo que seja atravessado por duas rodovias, a BR-319 e a BR-230, Transamazônica, e dispõe de estradas vicinais que ligam sua sede às comunidades e propriedades rurais. E as comunidades indígenas totalizam 1.253, sendo representadas pelas etnias Mura-Pirahã, Tenharim, Apurinã, Mundurucu, Parintintin, Tora e Saterê-Mawé (Cenamo *et al.*, 2011; Amazonas, 2022).

Em Novo Aripuanã, situado entre a margem direita dos rios Madeira e Aripuanã, área territorial é de 41.191 km² e densidade de 0,58, o crescimento populacional é considerado moderado devido à baixa migração, a população urbana é maior em relação a população rural (Cenamo *et al.*, 2011). De tal modo, a produção econômica é focada na agricultura de subsistência, concentrada nas comunidades ribeirinhas e no extrativismo vegetal e animal, em relação aos produtos industrializados que dependem da capital. Na agricultura familiar, são cultivados: mandioca, milho, arroz, banana, melancia, cana-de-

açúcar, abacaxi, feijão, café, guaraná, cacau, cupuaçu, mamão, coco, açaí e hortaliças (Cenamo *et al.*, 2011).

Em Novo Aripuanã, há problemática ambiental devido à exploração ilegal de madeira, desmatamento para abertura de pastagens, alguns pontos específicos há grilagem e posse de terras das áreas de difícil acesso, especialmente às margens do Rio Acari, e também a extração de seixos no leito do Rio Aripuanã, provocando ameaça aos processos ecológicos da bacia. Por isso, Novo Aripuanã recebeu o primeiro projeto de REDD+ na Amazônia, com geração de atividades produtivas sustentáveis e atuação de inibição do desmatamento (Cenamo *et al.*, 2011; Diário de Campo).

Por fim, o município de Apuí foi desmembrado dos municípios de Borba e Novo Aripuanã, assim obteve o *status* de município há trinta e seis anos, sendo amparado pela Emenda Constitucional n. 12, de 10 de fevereiro de 1981 (Art. 2º - Disposições gerais transitórias), delimitada pelo Decreto Estadual n. 6158, de 25 de fevereiro de 1982. A área de extensão tem 54.240,556 km² e densidade de 0,38, em que a maior parte territorial pertence à União e apenas 17,6% das terras são tituladas (IBGE, 2023a). Além disso, a situação fundiária ainda é indefinida e fora da lei em virtude do processo de grilagem, venda e ocupação ilegal de terras pelas pessoas advindas dos estados do Pará, Rondônia e Mato Grosso. Provocando que, aproximadamente, 90% das terras sejam utilizadas para produção agrícola e pecuária (Cenamo *et al.*, 2011).

Tal situação contribui para a redução das atividades produtivas legais, principalmente do manejo florestal, bem como incentiva a continuidade e o crescimento do desmatamento, exploração ilegal da madeira, pecuária e especulação de terras concentradas na área desmatada. Nos últimos anos, teve um crescimento econômico e populacional, consequentemente, tem uma correlação com o desmatamento, uma vez que foi destaque na produção anual de mais de 8 mil sacas de café e agropecuária, com rebanho bovino que já ultrapassou 150 mil cabeças de gado (Amazonas, 2023a). Houve uma forte migração das pessoas da região sul do Brasil, inclusive provocaram interferência e mudança na cultura em relação aos outros municípios do Amazonas, observado em Apuí e Humaitá (Diário de Campo).

Em síntese, no Quadro 19 apresentamos outros indicadores ligados às condições sociais dos cinco municípios.

Quadro 19 - Dados históricos e sociais dos municípios da Calha do Rio Madeira

Município	Criação do município	Distância da capital	Habitantes	IDHM (2010)	Escolarização 6 a 14 anos	Gentílico
Apuí	1987	1896 km	20.647	0,637	93,4%	Apuiense
Borba	1888	321 km	33.080	0,560	91,2%	Borbense
Humaitá	1894	701 km	57.473	0,605	90,4%	Humaitaense
Manicoré	1896	457 km	53.914	0,582	90,3%	Manicoreense
Novo Aripuanã	1956	1377 km	23.818	0,554	88%	Novo-aripuaense

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do IBGE (2023).

Do total dos cinco municípios, foi observável que três (Borba, Manicoré e Novo Aripuanã) estão com o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) considerado baixo e dois (Apuí e Humaitá) como médio. Outra realidade observável foi referente à educação, mostra que a escolarização ainda não foi alcançada por todas as pessoas com a idade prevista de acesso à educação básica, pois variou o menor percentual de 88% em Novo Aripuanã e Apuí com 93,4% da população.

Ainda com base nos dados do Quadro 19, é possível perceber que os municípios estão distanciados da capital Manaus, prevalecendo a navegação pelos rios, principalmente Borba, Manicoré e Novo Aripuanã. Isto resulta em pouca presença dos órgãos públicos na oferta de serviços e há carência de investimentos em infraestrutura para melhor atender as demandas das pessoas, especialmente nas áreas da saúde e educação (Cenamo *et al.*, 2011; Diário de Campo).

4.4 EDUCAÇÃO NO AMAZONAS

Através da Lei n. 1.596, de 05 de janeiro de 1946, foi criada a Secretaria de Estado de Educação no Amazonas, e no decorrer dos tempos teve mudanças de atribuições e nomenclaturas. Atualmente, é denominada de Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, conforme a Lei nº 2.600, de 04 de janeiro de 2000, sendo um órgão que faz parte

da administração pública do poder executivo. A Lei Delegada n. 123, de 31 de outubro de 2019, atualizou as diretrizes do poder executivo e no Artigo 38 trata da Seduc (AM):

Art. 38. A Secretaria de Estado de Educação e Desporto, órgão formulador e executor de políticas públicas, tem como finalidades:

I - a formulação, a supervisão, a coordenação, a execução e a avaliação da Política Estadual de Educação;

II - a execução da Educação Básica, compreendendo ensinos fundamental, médio e demais modalidades;

III - a assistência, a orientação e o acompanhamento das atividades dos estabelecimentos da rede estadual de ensino;

IV - em virtude da absorção das atividades da extinta Secretaria de Estado de Juventude, Esporte e Lazer:

a) a formulação de políticas, proposição das diretrizes e coordenação da implementação de ações governamentais e, diretamente ou em parceria com entidades públicas e privadas, de programas, projetos e atividades voltados para o atendimento aos jovens e para o esporte e lazer da população;

b) a coordenação da implementação de ações governamentais voltadas a permitir à juventude a aquisição de conhecimentos, aptidões e competências que possam constituir a base do seu desenvolvimento e o exercício de uma cidadania responsável, facilitando sua integração na sociedade;

c) o apoio às iniciativas da sociedade civil que visem ao fortalecimento da auto-organização dos jovens em suas formas de manifestação (Amazonas, 2019, p. 5).

Para o alcance dessas responsabilidades, dispõe-se de quadro de profissionais da educação na capital e no interior. No Quadro 32 (Apêndice 1), demonstra-se a composição dos cargos e/ou funções que fazem parte da operacionalização das atividades técnicas, administrativas, pedagógicas e de gestão da Seduc (AM).

A realidade da educação pública perpassa por uma estrutura do neoliberalismo, mobilizando o seu funcionamento. Ao tratar da Educação Especial, não há explicitação de função, tanto na capital e no interior. Ainda, ao observar a conjuntura, é importante mencionar que a realidade da educação brasileira e do Amazonas se situa em um contexto de administração pública, que utiliza de técnicas gerenciais, sendo iniciada em 1995 com as reformas do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e, no decorrer dos anos, passar por adequações na busca de aprimoramento e eficiência.

Corroborando em relação à organização educacional, Libâneo (2001) defende como construção social, assim não se caracteriza pelo seu papel no mercado, mas pelo interesse público que acolhe os objetivos sociais e políticos em prol da escolarização das pessoas e valoriza os elementos do processo organizacional, planejamento, a gestão, a direção, a avaliação, as responsabilidades particulares dos integrantes e a ação coordenada e supervisionada.

Em relação à estrutura de base da Seduc (AM), tem-se a Secretaria Executiva de Estado de Educação e quatro Secretarias Executivas Adjuntas, conforme organograma do Anexo 1, são elas:

1. Secretaria Executiva Adjunta da Capital;
2. Secretaria Executiva Adjunta do Interior;
3. Secretaria Executiva Adjunta de Gestão;
4. Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica (Amazonas, 2024).

Em destaque, o funcionamento da Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica, que é considerada como órgão de atividade fim, ligada diretamente à operacionalização da educação básica e atividades essenciais para o funcionamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Ela é constituída por dois departamentos e dois centros:

1. Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE);
 2. Departamento de Gestão Escolar (DEGESC).
-
1. Centro de Formação de Profissional “Padre José Anchieta” (CEPAN);
 2. Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM).

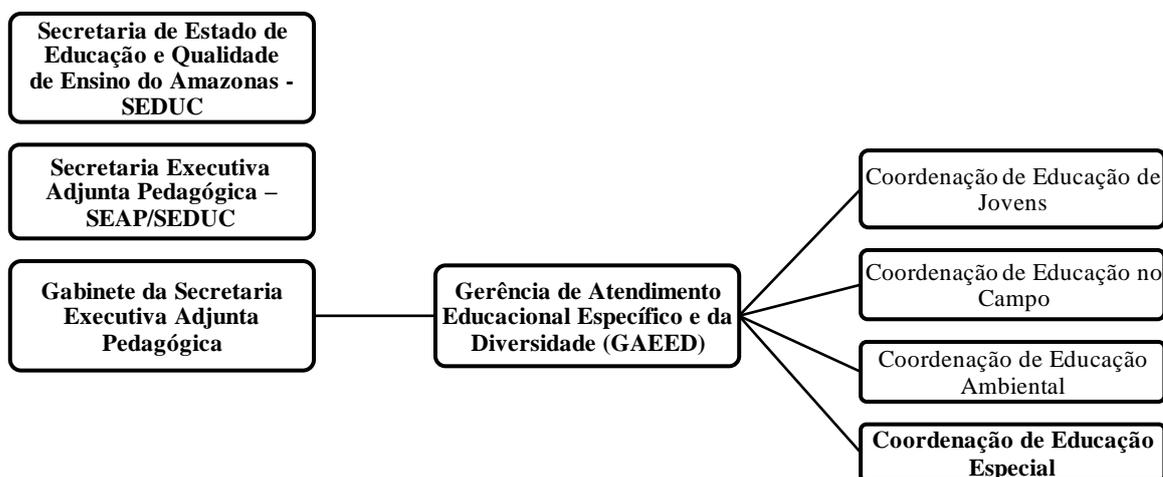
Nesta estrutura organizacional que a Educação Especial inicia o vínculo junto ao Departamento de Políticas e Programas Educacionais e subordinada ao Gabinete da Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica. Assim sendo, a Deppe tem como competências estabelecidas na legislação, sendo a Lei n. 78/2007 e reiterada pela Lei Delegada n. 3.642. de 26 de julho de 2011, conforme o Artigo 4º inciso XIX:

Coordenação do processo de definição, implementação, manutenção, acompanhamento e avaliação das políticas para a educação básica, produção de estudos e pesquisas sistemáticas e articulação com outras instituições com vistas à elaboração e execução de projetos e programas educacionais que contemplem a diversidade da população escolarizável, a especificidade dos ensinos fundamental, médio e demais modalidades, promoção de inovações e adequações pedagógicas, construção de currículo crítico, observando as diretrizes nacionais e estaduais da educação e, identificação e definição da necessidade de formação dos profissionais da educação; elaboração do processo de definição de programas técnico-pedagógicos direcionados às unidades escolares com a utilização de recursos tecnológicos visando a melhoria do processo educacional (Amazonas, 2011, p. 4).

Para atender às atribuições, o Deppe é formado por quatro gerências e suas coordenações. E pertinente à Educação Especial, está ligada à Gerência de Atendimento Educacional Específico e da Diversidade (Gaeed), a qual tem a responsabilidade de elaborar, assegurar e desenvolver políticas públicas educacionais que contemplam as modalidades de ensino e outros compromissos, com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação das Relações Étnico-Raciais, os temas transversais da Educação Ambiental, da Diversidade de Gênero, da Diversidade Religiosa, dos Direitos Humanos e Cidadania, do Direito da Mulher, da Educação de pessoas em situação de Itinerância e o eixo de Letramento para a Educação de Jovens e Adultos (Amazonas, 2011).

Na particularidade da Educação Especial, a responsabilidade fica sob a Coordenação de Educação Especial, conforme o organograma da Figura 10.

Figura 10 – Organograma da Seduc (AM) que contempla a Educação Especial



Fonte: elaborada pela autora.

Além da estrutura organizacional, a Seduc (AM) está vinculada a quatro órgãos colegiados, são eles: Conselho Estadual de Educação; Conselho Estadual de Educação Indígena; Conselho de Alimentação Escolar e Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação.

O Conselho Estadual de Educação é um órgão máximo que assegura as orientações necessárias à ação educativa no âmbito do Sistema Estadual de Educação do Amazonas. Foi instituído em 1955 e, através da Lei n. 62, de 30 de dezembro de 1961, ficou denominado como Conselho Estadual de Educação e, pela Lei n. 223, de 18 de junho de 1965, tornou-se em órgão de deliberação coletiva dos 15 conselheiros. É importante saber que somente em 1997 o seu Regimento Interno foi aprovado pelo Decreto n. 17.889, de 18 de junho.

Caracteriza-se como um diferencial para a Seduc (AM) a presença no Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, o qual foi instituído pelo Decreto n. 18.749, de 6 de maio de 1998, é um importante órgão normativo, deliberativo e de assessoramento técnico sobre as matérias atinentes às ações e projetos de educação escolar em todos os níveis e modalidades de ensino e voltados às comunidades indígenas.

Outros dois órgãos também estão ligados à execução das políticas de educação: o Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Conselho do Fundeb), criado pela Lei n. 5.456, de 11 de maio de 2021, o qual tem a responsabilidade de acompanhar e controlar a transferência e aplicação dos recursos financeiros do Fundeb; e o Conselho de Alimentação Escolar (CAE), criado através do Decreto n. 26.473, de 26 de fevereiro de 2007, e alterado pelo Decreto n. 31.063, de 10 de março de 2011, tem um caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento.

Contextualizando a dinâmica educacional, apresentamos o panorama da rede estadual que a Seduc (AM) tem como compromisso de educação pública. No Quadro 20, apresentam-se os dados educacionais.

Quadro 20 - Dados educacionais do estado do Amazonas

Escolas (2023)		Docente (2020)		IDEB 2023		
Urbana	Rural	Urbana	Rural	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio
586	170	13.896	1.224	5,9	4,8	3,7

Nota: Um docente pode ser contado mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação: regiões, unidades da federação, municípios, escola, etapa/modalidade, localidade e dependência administrativa (Censo Escolar/INEP).

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do Laboratório de Dados Educacionais e dos microdados do Censo Escolar/INEP 2023.

Perante essa realidade, a Seduc (AM) dispõe de um conjunto de normas que regulamentam a educação na capital e no interior a partir de diretrizes, procedimentos, determinação e organização para o funcionamento da rede de ensino público, mas, também, leis, decretos e resoluções dão subsídios. No Quadro 33, disponível no Apêndice 2, apresentamos alguns documentos de abrangência estadual.

As leis, decretos, resoluções e instruções normativas estão em consonância com a legislação federal e compõem a iniciativa do próprio estado do Amazonas juntamente com os documentos do Conselho Estadual de Educação e da própria Seduc (AM). Dentre eles, destacamos dois documentos, o primeiro, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), que é muito importante para o reconhecimento da trajetória, a melhoria salarial e colaboração com a qualidade do ensino, na medida que os profissionais da educação são respeitados e valorizados; o segundo, o Regimento Geral que estabelece os procedimentos normativos, técnicos e pedagógicos para todas as escolas públicas estaduais, tanto na capital quanto no interior, e está fundamentado nos princípios de liberdade, ideais de solidariedade humana e o pleno desenvolvimento dos alunos para o preparo do exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Amazonas, 2024).

De tal modo, estes documentos de maneira indissociável integram a legislação estadual, regulamentam e direcionam a rede de ensino público estadual a partir de uma estrutura organizacional e pautada na Lei Delegada n. 3.642, de 26 de julho de 2011, que define os órgãos de assistência e assessoramento da Seduc (AM), dentre eles, a Secretaria Executiva Adjunta do Interior (SEAI), juntamente com as Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs). Assim sendo, foram estabelecidas as seguintes competências no Artigo 4º e inciso VIII:

Art. 4.º As unidades integrantes da estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC têm as seguintes competências, sem prejuízo de outras ações e atividades previstas no seu Regimento Interno:

[...]

VIII- COORDENADORIAS DISTRITAIS E REGIONAIS DE EDUCAÇÃO - coordenação, implementação, assessoramento e acompanhamento das ações desenvolvidas nas unidades escolares, a partir das diretrizes emanadas dos órgãos da Secretaria, bem como representação e intermediação das demandas e propostas das escolas da rede estadual de ensino junto à Instituição; co-responsabilização no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Ação das Escolas e implementação de Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, participação ativa nas ações referentes ao acesso escolar, lotação de pessoal, distribuição de carga horária, cumprimento do calendário escolar, alcance

de metas referentes aos resultados educacionais, assim como no processo de avaliação da gestão escolar (Amazonas, 2011, p. 2-3).

As CREs são parte integrativa em condição particularizada de cada localidade, constitui-se em nível micro e mantém o funcionamento e solidifica as determinações macro da Seduc (AM) nas escolas estaduais do município. Nos cinco municípios da Calha do Rio Madeira (Apuí, Borba, Humaitá, Manicoré e Novo Aripuanã), possui-se Coordenadoria Regional de Educação, a mesma tem assumido a responsabilidade em acompanhar o processo educacional na zona urbana e rural.

No que diz respeito à Educação Especial, na maioria dos municípios da Calha do Rio Madeira, não havia indicação de atribuição a partir de plano de meta e nem de um profissional específico dentro da CRE para o acompanhamento da Educação Especial, tanto no ensino comum e do AEE (Diário de Campo). No estudo de Almeida, Jesus e Cuevas (2013), também constatou-se a ausência de setor ou pessoa com cargo/função responsável pelas ações da modalidade da Educação Especial.

Desse modo, em Apuí, Borba, Manicoré e Novo Aripuanã, o acompanhamento da Educação Especial fica a critério da vontade da coordenação da CRE e centralizado na capital:

Eu direciono, oriento, oriento a escola sobre o que pode fazer e o que não pode fazer, porque não adianta a escola, por exemplo, colocar uma ação de melhoria da estrutura física das salas de recursos, não tem como, porque a gente necessita da sede. A gente também não pode sair mexendo no patrimônio da escola, então, eu oriento e esclareço as coisas e às vezes direciono a direção, eu sempre coloco algumas, eu verifico, por exemplo, a gente está com resultado baixo, proponho vamos fazer uma gincana, eu proponho ações que vão impactar direto naquele resultado (CRS 1, p. 5, ls. 197-202).

A gente tem esse acompanhamento, a coordenadora no início da matrícula a gente acompanha (CRS 2, p. 4, ls. 188-189).

A Coordenadoria tem aproximação no campo técnico com as escolas e os professores da Sala de Recurso Multifuncional, sendo caracterizada pela sugestão de atividades, acompanhamento de dados de matrículas e procedimento administrativo. Esta realidade é situada historicamente em uma ausência de atuação específica na área da Educação Especial, sendo esta a configuração semelhante nos quatros municípios do estudo:

Não temos, na coordenadoria infelizmente ainda não temos, nenhum coordenador pedagógico que possa fazer esse acompanhamento aos professores da sala regular,

digamos normal e com as salas especiais, ninguém. Então, a gente faz às vezes com ajuda da nossa assistente social aqui. A gente faz um breve acompanhamento só para saber como é que está, se as crianças estão vindo, mas muito superficial, um acompanhamento direto nós não temos (CRS 4, p. 1, ls. 28-32).

Não, nós não temos assim uma pessoa específica. Nós temos coordenador de Ensino Fundamental e coordenador de Ensino Médio, temos coordenador administrativa e a nossa coordenadora que é a professora [...]. Não tem uma coordenação específica só para sala especial (GE 2, p. 2, ls. 68-71).

Como falei, o sistema é a base de tudo aqui. Se nós nos mobilizarmos nós podemos fazer, podemos ter avanço, porém, o sistema fica, ele está aleijando o processo educacional, porque ele não está tomando pra sim a responsabilidade que primeiro é dele, ele tem que fornecer os meios necessários para que possamos agir pedagogicamente, realmente não está tendo esse retorno do sistema. O sistema não está agindo nós estamos de mãos atadas (PEC 16, p. 5, ls. 222-226).

Nas falas, fica explicitado a inexistência do profissional, tal situação gera comprometimento na organização da Educação Especial dentro dos espaços das CREs, bem como o modo de funcionamento atual procede em pouca eficiência da Seduc (AM) no interior e um acompanhamento pedagógico considerado como superficial. Contudo, houve exceção, apenas no município de Humaitá, por iniciativa da própria CRE. No ano de 2019, houve designação provisória de uma professora em condição de supervisora da Educação Especial com atuação junto às escolas e professores.

A gente acompanha os professores da sala de recurso, a gente faz reuniões, esse ano a gente fez um calendário assim uma reunião semanal com os professores pra ver a dificuldade que estão tendo com o acesso aos alunos, aos pais, dando ideias, a gente se reúne e ver as dificuldades, e precisa ir atrás de alguma coisa, qual as necessidades com as escolas, então o meu trabalho é mais assim dando suporte aos professores da sala de recurso mesmo (CRS 3, p. 1, ls. 19-23).

A coordenadoria nunca teve uma representatividade da Educação Especial. Nós tivemos a partir do ano passado, aliás, a partir do ano de 2019, final de 2019, a gente teve uma representatividade que é a professora que você conversou, até então, até esse momento nós nunca tivemos essa representatividade, então nós nunca tivemos o momento de formação partindo da coordenadoria, nós nunca tivemos assim uma orientação. O que nós tivemos foi assim, quando tinha, chegava algum pedido ou orientação do GAE de Manaus era nos repassado ou quando alguém procurava algum dado de alunos, questões voltadas à sala de recurso, eles encaminhavam para conversar com a gente. Então assim, nós nunca tivemos essa representação na Seduc. Foram pedidos, as aspirações que nós sempre tivemos, ter alguém que nos representasse, falasse por nós. Hoje nós temos, eu não sei até quando, porque a professora falou que já vai sair em processo de aposentadoria também (PSRM 8, p. 4, ls. 158-171).

No trecho da fala evidencia-se que, embora tenha uma representação, ainda é necessário que a gestão em nível macro reafirme em ações e de modo notório o compromisso com o direito à educação do público da Educação Especial. Diante das duas conjunturas presentes nas CREs, entendemos que ainda permanece por parte da gestão fragilidade na implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Embora tenha o alinhamento político e da legislação que vislumbra a operacionalização desta política, o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas, através da Lei n. 4.183, de 26 de junho de 2015, na meta 4. Apesar disto, existe uma incoerência em relação às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, pois estabelece que:

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela Educação Especial do respectivo sistema;

III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (Brasil, 2001, p. 2).

Desse modo, cabe à Seduc (AM) a definição dos processos e atuações que devem existir nas CREs para materialidade da política nacional e estadual conforme a realidade local e do Amazonas, sobretudo, avançando para o campo do ensino-aprendizagem dos alunos público da Educação Especial e evitando controvérsia que cause precarização, pois os “[...] sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (Brasil, 2001b, p. 1).

Na expectativa que seja constituído uma representação para atender a demanda da Educação Especial dentro de cada CRE nos municípios, os participantes da pesquisa defenderam que:

[...] se a gente tivesse uma auxiliar nossa, um exemplo, um auxiliar, um pedagogo com esse conhecimento voltado para trabalhar somente essa área pra gente seria maravilhoso, mas a gente não tem, não tem nem o pedagogo na verdade na coordenadoria (CRS 2, p. 2, ls. 83-86).

[...] seria muito importante até porque só o coordenador regional não tem como fazer todo trabalho, não tem como olhar, às vezes alguém que possa ter um olhar mais delicado, mais direto iria ajudar bastante, tanto os professores da sala de recurso como os professores regular, como os pais vê de quanto é importante esses alunos estarem na escola, quanto é importante esses alunos terem uma atenção bem especial e que é importante eles estarem se relacionando com os outros alunos na escola e manter a socialização. Eu acredito que seria muito importante sim, ter alguém para dar esse suporte (CRS 4, p. 2, ls. 34-40).

É, exatamente é porque na realidade a SEDUC não implanta a gente sabe que é para eles não terem despesas, porque ele sabe, ele vai colocar e vai ter que disponibilizar sessenta e um coordenador para cada município e nisso eu não sei se tem a questão de gratificação, não sei como funciona, não tenho a mínima ideia de como funciona essa questão aí, mas eu creio que tem essa questão e por conta disso é que eles não desenvolve essa situação aí, talvez seja isso, mas que isso é uma necessidade porque tipo assim, eu vejo assim eles querem, tipo assim, eles querem como eu posso te dizer? A palavra que eu sei não tá saindo. Alavancar a Educação Especial, alavancar a Educação Especial, porém, eles não dão tanta condição, não dão tanto suporte, não dão daquele suporte para que ela seja vista e acaba sendo apagada realmente, eles dizem que nós queremos que seja vista e que apareça isso e aquilo, mas ainda falta muita coisa, tem muita coisa que eles possam chegar naquilo que estão na capital e que chegue no interior (PSRM 5, p. 17-18, ls. 860-883).

Primeiro seria a coordenação dar uma pessoa com formação para nos apoiar aqui na escola, já ajudaria muito com informe de como trabalhar de forma pedagogicamente, de como lidar com esses comportamentos a gente ainda não sabe, seria muito importante. Justamente o que a colega falou ali, tem escolas que tem dois e três e tem que dar esse suporte para os professores (PEC 3, p. 3, ls. 119-122).

O que a gente precisava, no caso desses alunos era uma pessoa que viesse para ajudar e somar, que viesse para acompanhar, que com certeza eles iriam ter um bom desempenho. Ajudar nessa parte aí. Porque a gente precisa (PEC 4, p. 2, ls. 55-57).

Considerando a importância da presença da representação e da experiência iniciada em Humaitá:

Então eu vejo assim, a gente conseguiu esse avanço das escolas, todas as escolas tem conhecimento dos trabalhos deles. Os gestores e os professores se interessaram mais em identificar os alunos e encaminhar para o pedagogo, o pedagogo encaminha para os professores da sala de recursos e eles fazem todo processo de reconhecimento, chama os pais para conversar pra realmente identificar, se realmente tem uma deficiência ou não para poder começar o atendimento (CRS 3, p. 5, ls. 195-204).

Olha a gente tem a professora [...] que ela está na coordenação da Educação Especial, mas fora isso não. Mas ela mesmo que dar suporte pra eles, ela bem presente com eles, ela ajuda bastante (GE 5, p. 4, ls. 176-179).

Desde o ano passado eu estou me preocupando menos com isso, porque agora a coordenação tem uma pessoa dentro da coordenação que está ajudando nesse sentido, que é a professora [...]. Então, assim ela está bem presente, bem atuante na questão das salas de recurso, porque antes nós não tínhamos ninguém. Tudo

nós tínhamos que ficar correndo atrás de Manaus, saber o que tá acontecendo, tal, tal, tal. Hoje não, nós temos essas pessoas que nos auxiliam (GE 6, p. 4, ls. 143-148).

Mas no sentido de organização nós tivemos uma melhoria, com certeza com a nossa coordenadora, na verdade ela não gosta de ser chamada de coordenadora, eu sou supervisora, mas tudo bem, o nome não influi, o importante são ações. Com essa situação, com essa pessoa a frente melhorou bastante, melhorou bastante porque assim, nós tivemos alguém com quem a gente podia dizer assim: “nós precisamos disso, vamos fazer isso”. E ela direcionava, até então a gente discutia entre si, mas não assumia literalmente no sentido de encaminhar as coisas, os processos e os pedidos, enfim. Mas melhorou bastante, como um ganho, o exemplo disso são as solicitações de apoio escolar, de intérprete, que a gente teve um ganho muito grande, principalmente a partir do ano passado (PSRM 8, p. 5, ls. 197-222).

Nossa supervisora, a gente já evoluiu muito nosso trabalho e está mostrando mais que a escola e o Estado tem esses profissionais para trabalhar com esses alunos é por conta dela, a gente vai nas escolas, e ela vai e conversa com os gestores e conversa com os professores e ela tem um pouco mais de autoridade. E o nosso trabalho melhorou muito porque até anos anteriores a gente não era visto e nem lembrado. Agora a gente está sendo visto, mostrando o nosso trabalho e mesmo assim alguns ainda dizem que a gente não faz nada (PSRM 9, p. 5, ls. 231-236).

Neste movimento da análise, é possível evidenciar como resultado positivo a representação da Educação Especial dentro da CRE, sendo uma alternativa de apoio técnico à gestão das escolas, mobilização coletiva com visibilidade para os trabalhos dos professores nas SRMs e de melhoria na oferta do AEE dos alunos público da Educação Especial, bem como ampliação dos diálogos juntos aos pais. Ainda, revela que o trabalho do professor da SRM teve maior relevância após a presença da supervisora, acabou tendo um reconhecimento entre os demais profissionais da educação, isto aconteceu porque ainda são tratados com valorização individual e restrita ao público da Educação Especial.

Embora exista a possibilidade de instituir a representação, é importante que haja formação para quem vai exercer a função.

Olha, uma das prioridades assim que eu gostaria de ter tido um treinamento também, um treinamento de como proceder, então assim eu sugiro que a própria pessoa que vier assumir tenha. Eu acho assim que eles devem está estudando isso, porque o cargo apareceu, mas a gente não teve nenhuma formação, então seria interessante se tivesse uma formação, do que a gente precisa fazer e o que deve fazer, então eu gostaria de ter tido essa formação, esse treinamento, como eu falei pra senhora, a gente está descobrindo as coisas e tentando resolver da melhor maneira possível e fazendo as coisas acontecerem, mas seria assim uma formação para pessoa que assumiria esse cargo, essa função (CRS 3, p. 7, ls. 321-328).

Para tanto, é imprescindível a designação de profissionais capacitados para colocar em prática o planejamento, os objetivos e metas constituídas, sobretudo, planejamento em

prol da atualização dos serviços já oferecidos conforme a realidade dos municípios e da necessidade da destinação de recursos financeiros. Também indicamos que a Seduc (AM) faça uma avaliação da atuação da Gaeed, especificamente da Educação Especial, junto aos municípios do interior e frente a isto instituir nas CREs uma atuação voltada para o fortalecimento da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Outrossim, a Secretaria, juntamente com Gaeed, deve divulgar para a rede estadual de ensino a concepção assumida na incumbência da Educação Especial na perspectiva inclusiva, desde a transversalidade da modalidade de ensino e o alinhamento da sua operacionalização. Ainda, inferimos que a localização dos municípios no Amazonas segue em condições não lineares entre si, portanto, pressupõe-se reavaliar a estrutura organizacional da própria Seduc (AM), considerando os aspectos culturais e sociais que geram interferências na dinâmica educacional.

Nesse sentido, Habermas (2004) colabora com o conceito de racionalidade comunicativa como uma teoria que pode ajudar na transposição dos desafios postos no Amazonas, sendo uma “[...] força unificadora da fala orientada ao entendimento mútuo, discurso que assegura aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo objetivo” (Habermas, 2004b, p. 107). Através de um agir comunicativo, é possível melhorar a Educação Especial mediante o saber ouvir as pessoas nos diálogos, críticas e nas trocas de experiências entre os profissionais, alunos e familiares, bem como a disposição da busca pelo entendimento mútuo e a mediação comunicativa nas escolas.

4.5 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO AMAZONAS

O estado do Amazonas reafirmou em legislação própria os compromissos educacionais já instituídos no âmbito nacional com o público da Educação Especial, sendo iniciados pela Constituição Estadual de 1989, no Artigo 201 e o Artigo 248, que dão maior ênfase às garantias legais destinadas a este público:

Art. 201. O dever do Estado com a educação também será efetivado mediante a garantia:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; [...]

Art. 248. É garantido ao portador de deficiências, além dos preceitos da Constituição Federal:

I - emprego com salário e critérios de admissão não diferenciados;

II - atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, respeitada a homogeneidade das classes especiais, a partir do nível pré-escolar;

III - integração à vida comunitária através de programas de habilitação e reabilitação;

IV - prestação de serviços especializados nos diversos tipos de deficiência, na rede de saúde pública;

V - adequação dos currículos de educação física e do acesso e uso dos centros esportivos;

VI - o livre acesso a logradouros e prédios de uso público e aos transportes coletivos, mediante disposições normativas estabelecidas na Lei Orgânica dos Municípios (Amazonas, 2019a, p. 160).

De tal modo, estes direitos sociais contribuem para o alcance da condição de dignidade humana. Ao tratar da educação, o acesso ao ensino comum está garantido na escola pública, entretanto, o atendimento educacional especializado no ensino comum é abalizado pelo termo preferencial, em oposição, tem-se a oferta em espaços fora da escola pública.

A partir desta Lei maior, outros marcos legais foram criados como forma de ampliação das obrigações e reconhecimento da especificidade das pessoas. Exemplo disso, no ano de 2012, o Conselho Estadual de Educação estabeleceu normas regulamentadoras da oferta da Educação Especial no sistema de ensino, tanto público quanto privado, sendo instituída com a Resolução n. 138/2012-CEE/AM, aprovada em 16 de outubro de 2012, e alteração com a Resolução n. 137/2014-CEE/AM, de 21 de outubro de 2014. E a Resolução n. 127, de 03 de outubro de 2023.

Há uma reciprocidade na implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Exemplo disto, em 2020 foi elaborada a Cartilha Educação Especial como alternativa de disseminação das Diretrizes da Educação Especial no Amazonas, preliminarmente, nela contém informações sobre a definição de quem é o público da Educação Especial, a matrícula e os serviços oferecidos, dentre eles, o AEE na

Sala de Recurso Multifuncional, instalado na escola pública do ensino comum ou Centros de Apoio Pedagógico ou em instituições privadas sem fins lucrativos (Amazonas, 2020b).

Outro documento importante neste processo é o Plano Estadual de Educação, regido pela Lei n. 4.183, de 26 de junho de 2015, com vigência de dez anos, de 2015 até 2025, que cita que o público da Educação Especial, na faixa etária de 4 a 17 anos, têm frequência escolar de 81,4% e buscará o alcance de 100% de frequência até 2025. Assim sendo, fica exposta uma realidade contraditória, ou seja, deixa claro que há aqueles que estão fora da escola, equivalente a 18,6%, visto que não foram alcançados com acesso à educação e supostamente assujeitados à exclusão social e educacional.

Diante disso, no Plano Estadual de Educação, há a meta 4, com 20 estratégias de ações permeadas pela PNEEPEI e a presença histórica das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público. Acerca da meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014; Amazonas, 2015).

Matos e Lemos (2023) realizaram um estudo envolvendo o Plano Municipal de Educação de dezoito municípios do Amazonas e constatou que a meta 4 foi operacionalizada em dez deles, independente da sua integralidade. Enquanto que, no dia 09 de setembro de 2024, no *site* de monitoramento e avaliação dos planos subnacionais de educação do Plano Nacional de Educação, somente 17 municípios entregaram os relatórios de monitoramento e 11 o relatório de avaliação, explicitado no Quadro 21.

Quadro 21 - Entrega de Relatórios de monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação vinculado ao Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Ord.	Ano	Município	Entrega de Relatório	
			Monitoramento	Avaliação
1.	2017	Amaturá	X	X
2.	2017	Barcelos	X	X

3.	2018	Benjamin Constant	X	X
4.	2017	Boa Vista do Ramos	X	X
5.	2015	Canutama	X	X
6.	2017	Codajás	X	
7.	2017	Envira	X	
8.	2018	Itacoatiara	X	
9.	2017	Lábrea	X	X
10.	2018	Manacapuru	X	X
11.	2019	Manaus	X	
12.	2019	Maués	X	X
13.	2017	Nhamundá	X	
14.	2017	Parintins	X	X
15.	2017	Santo Antônio do Içá	X	
16.	2017	Tabatinga	X	X
17.	2017	Tapauá	X	X

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do Simec²⁰.

Para melhor conhecer os planos municipais de educação dos municípios do estado do Amazonas, aqui fica o indicativo da necessidade de realização de pesquisa para o maior aprofundamento em relação à Educação Especial na perspectiva inclusiva sob a responsabilidade do poder público municipal. Retornado ao objeto de estudo deste material, que é no âmbito estadual, o relatório de monitoramento e a avaliação das metas do Plano Estadual de Educação do Amazonas 2020/2021 apresentaram alguns resultados. O Gráfico 3 trata do indicador 4B.

²⁰Disponível em: <https://simec.mec.gov.br/pde/relatorioMonitoramento.php#>. Acesso em: 04 out. 2024.

Gráfico 3 - Indicador 4B - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da Educação Básica



Fonte: Amazonas (2020-2021).

Na série histórica de sete anos, existiu crescimento de matrículas do público da Educação Especial no ensino comum, passando de 82,3% em 2014 para 91,9% em 2021. Considerando a variação em percentual de 1,37%, é possível dizer que os dados estatísticos presumem a impossibilidade de alcance da meta de 100% em 2025. O Gráfico 4 refere-se ao indicador 4C.

Gráfico 4 - Indicador 4C - Percentual de matrículas na Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades ou superdotação que recebem Atendimento Educacional Especializado



Fonte: Amazonas (2020-2021).

Mesmo transcorrer de sete anos prevaleceu decréscimos em percentuais de matrículas do público da Educação Especial no AEE. A redução fica evidente ao comparar com o ano de 2014, que teve 40,2%, de modo que a cada ano teve diminuição e chegou a 33,6% em 2021, ocorrendo uma variação negativa de -0,94%, tornando mais enfraquecido o cumprimento da meta em 2025.

Os dados do Plano Estadual de Educação sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva pressupõem que a sua execução não ficou alinhada com o compromisso firmado, resultando em perpetuação de ausências entre o ensino comum e o AEE. De modo que repercute na garantia automática da matrícula no AEE e da oferta compulsória pelo Estado. Logo, o AEE nas escolas da rede estadual de ensino público do Amazonas fica atravessado pela inexistência da sua oferta para uma parcela dos alunos público da Educação Especial.

Apesar disso, a oferta do AEE enfrenta um paralelismo entre as instituições públicas e as instituições filantrópicas, mantendo a relação público-privada da Educação Especial no Amazonas. A saber que no Brasil as iniciativas sem fins lucrativos e as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas permanecem através de convênios firmados entre o poder público conveniadas, alimentando a relação público-privado (Laplaine; Caiado; Kassar, 2016; Pereira; Ribeiro, 2024). A história da Educação Especial no Brasil desde o período colonial é marcada pela exclusão e negligência na educação, por isso, surgiram essas instituições de atuação no modelo biomédico e se modificando conforme os diferentes momentos históricos, inclusive ampliando e incorporando a atuação pedagógica (Mazzotta, 2011; Bueno, 1993).

Nesse contexto histórico, o Amazonas, a partir de 1943, teve a implantação do Instituto Montessoriano Álvaro Maia, após alguns anos, em 1973, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), posteriormente, a Associação Pestalozzi do Amazonas, em 1979, Associação dos Deficientes Físicos do Amazonas (ADEFA), em 1980, e a continuidade com surgimento das Associação de Amigos do Autista no Amazonas (AMA/AM), Associação Amazonense de Integração de Pais de Deficientes Mentais (Ademe), dentre outras (Vinente; Galvani, 2020). Encontraram-se imbricadas com o Estado a partir das parcerias e convênios firmados.

No que diz respeito à obrigatoriedade do laudo médico para obtenção de matrícula nas escolas, a Nota Técnica n. 04/2014/MEC/Secadi/DPEE e a Cartilha Educação Especial

do Amazonas elucidam que o caráter é pedagógico e não clínico, a cobrança será considerada uma barreira referente ao acesso e uma forma de discriminação e cerceamento de direito. Contudo, o modelo biomédico da deficiência ainda se faz presente ao ser notado na Resolução n. 137/2014/CEE/AM e Resolução n. 127/2023/CEE/AM, Artigo 11 do documento:

Artigo 11. O atendimento ao estudante com Deficiência/Transtorno do Espectro Autista, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, **deve ser realizado, preferencialmente, em classes comuns no ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica**, garantida a sua matrícula e participação no Atendimento Educacional Especializado, em Sala de Recursos Multifuncionais ou Centros Especializados públicos ou privados.

Parágrafo Único. No ato da matrícula, os pais ou responsáveis devem apresentar laudo médico com diagnóstico da Deficiência/Transtorno, que deverá ser registrada na ficha individual, para caracterizar a necessidade do estudante com o objetivo de desenvolver ações pedagógicas adequadas:

- a) a não apresentação do laudo médico será permitida quando o estudante residir em local que não disponha de profissional habilitado para a expedição do documento;**
- b) na ausência do laudo médico, a matrícula poderá ser efetivada mediante a apresentação de uma declaração assinada pelos pais ou responsáveis, informando a condição e a necessidade do estudante com posterior apresentação do laudo médico** (Amazonas, 2023, p. 4-5, grifo nosso).

É notado no documento que o modo de conduzir o processo da matrícula escolar ainda não inclui uma concordância oficial acerca da necessidade ou não do laudo médico pelo poder público. O que mudou foi a abordagem no decorrer do percurso histórico, mobilizando outro dispositivo de enquadramento da deficiência, ou seja, manutenção do não pertencimento legalizado de maneira implícita e com aparência de garantia pelo Estado. Corroborando com esta discussão, Diniz, Barbosa e Santos (2010) retratam que o modelo biomédico se apresenta em relação à causalidade e dependência entre os impedimentos e as desvantagens sociais.

No Amazonas, a ausência da apresentação do laudo no ato da matrícula escolar em virtude da impossibilidade de emissão do documento pelo profissional na localidade gera um condicionante à família, sendo ela responsável pela validação da condição da limitação orgânica. Isso ocorre porque os impedimentos corporais ainda são compreendidos como os gerados de desvantagens nos ambientes sociais (Diniz; Barbosa; Santos, 2010). Na contração desse modelo biomédico, na perspectiva do modelo baseado em direitos humanos, a deficiência não se resume à prescrição de lesão retratada em laudo, perícia ou relatório,

mas ao conceito que denuncia a relação de dessemelhança das pessoas perante os corpos diversos.

Em continuidade da organização da oferta da Educação Especial na perspectiva inclusiva, a Resolução n. 138/2012-CEE/AM e a Resolução n. 127/2023/CEE/AM estabelecem normas em relação às salas no ensino comum. A evidência trata da Resolução n. 138/2012-CEE/AM porque na Resolução n. 127/2023/CEE/AM o efeito foi cessado, desde 31 de outubro de 2023, o inciso II, alínea “a” e o inciso III, do Artigo 14, em resposta ao teor do Ofício n. 6228/2023-CGAB-PGEAM referente ao Processo n. 01.01.011103.012550/2023-97 e o cumprimento da decisão da Ação Civil Pública n. 943085-20.2023.8.04.0001, ajuizada pelo Ministério Público Estadual.

Art. 12 - Na organização das classes comuns inclusivas, das escolas públicas e privadas deve-se observar os seguintes critérios:

I – Professores das classes comuns com formação para atender a diversidade humana.

II – A distribuição dos alunos com necessidades educacionais específicas em turmas deverá atender os seguintes critérios:

a) **Incluir um aluno por turma, sendo permitido no máximo de 03 alunos em caráter excepcional, evitando-se junta na mesma, alunos com diferentes deficiências;**

b) Assegurar quando necessário, nas turmas inclusivas de crianças graves transtornos no desenvolvimento, a figura do auxiliar da vida escolar, o qual poderá ser um estagiário, a partir do 6º período ou um profissional devidamente habilitado das áreas de educação, saúde ou assistência social (Amazonas, 2012, p. 3, grifo nosso).

No trecho do documento sinalizado em negrito, mostramos o prenúncio “incluir um aluno por turma” como possibilidade de redução de alunos na turma que existe matrícula do público da Educação Especial. Porém, em lado oposto, fica explicitado “sendo permitido no máximo de 03 alunos em caráter excepcional”, evidencia a não condição de cumprimento, ou seja, esquivar-se e já antecipa “evitando-se junta na mesma, alunos com diferentes deficiências” como justificativa do poder público diante das situações previsíveis que podem ocorrer na escola devido à quantidade excessiva de alunos na mesma sala. Este entendimento não expressa plenamente a proibição, apenas uma orientação que sutilmente concede a permissão quando esbarrar em fatores de carência de estrutura física.

Em relação ao quantitativo dos alunos público da Educação Especial na mesma sala de aula do ensino comum, fica permitido de um até três, exceto os alunos surdos que podem ficar juntos na mesma turma no máximo até seis (Amazonas, 2012). Entretanto, o mesmo

documento (Resolução n. 138/2012-CEE/AM) concernente à capacidade de lotação na sala de aula do ensino comum não prevê uma redução de alunos considerando a presença do aluno público da Educação Especial, ao contrário, desponta para uma superlotação conforme o ano/série:

Art. 12 - Na organização das classes comuns inclusivas, das escolas públicas e privadas deve-se observar os seguintes critérios: [...]

III – As classes comuns com inclusão de alunos que apresentam Deficiência ou Transtorno do Desenvolvimento deverão ter a capacidade pedagógica conforme o quantitativo abaixo definido:

- 4 e 5 anos - 16 alunos;
- 1º ano – 20 alunos;
- 2º ao 5º ano – 25 alunos;
- 6º ao 9º ano – 35 alunos;
- Ensino Médio – 35 alunos (Amazonas, 2012, p. 3).

O documento baliza o aumento de alunos na sala de aula ligado ao avanço do nível dos estudos. O Parecer CNE/CEB n. 8/2010, de 5 de maio de 2010, define uma relação entre o número de alunos por turma e por professor, sendo o total de 13 para creche, pré-escola, 22, anos iniciais do Ensino Fundamental, 24, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, 30. Porém, na rede estadual do Amazonas, a quantidade de alunos foi divergente da relação de referência.

Quadro 22 - Relação da quantidade de alunos entre Resoluções da SEDUC (AM)

	Resolução nº 138/2012- CEE/AM	Parecer CNE/CEB nº 8/2010
4 e 5 anos	16 alunos	22 alunos
1º ano	20 alunos	24 alunos
2º ao 5º ano	25 alunos	
6º ao 9º ano	35 alunos	30 alunos
Ensino Médio	35 alunos	30 alunos

Fonte: elaborado pela autora.

No Amazonas, ao direcionar para os padrões mínimos de qualidade da educação básica, a diferença foi na pré-escola com redução de seis alunos, em contrapartida, nos anos iniciais (2º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, teve aumento de um e nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio de cinco, com ampliação de 14,3% a mais da relação

de referência. Ainda, em oposição ao Plano Estadual de Educação do Amazonas, foi estabelecida a meta 4 a estratégia 4.20 de: “Assegurar de forma gradativa o número máximo de até 20 alunos por sala de aula durante a vigência deste PEE/AM”. Portanto, a quantidade elevada de alunos em sala de aula gera superlotação e impacta na formação dos alunos. Ainda se acentua em relação aos alunos público da Educação Especial, pois coloca-se como incoerência ao desenvolvimento das potencialidades e a não participação. Essas condições advindas provocam a precarização e geram insatisfação dos professores e alunos na operacionalização da PNEEPEI. Inclusive, os professores têm expectativa pela redução da superlotação do ensino comum:

Eu acho que nessa parte, na sala lá tem que diminuir o número de alunos (PSRM 4, p. 4, ls. 163-166).

Dessa maneira, torna a realidade ofensiva à educação, visto que as salas de aula do ensino comum superlotadas deixam mais difícil a execução do trabalho do professor, inclusive, é motivo de reclamações por parte deles. Corroborando com esse entendimento, os estudos de Sampaio e Marin (2004) demonstraram que as condições precárias de trabalho do professor comprometem o desenvolvimento do trabalho escolar. Assim sendo, a precarização é um novo modo no capitalismo global, sendo suscitada pelo modo que o trabalho afeta a totalidade do viver das pessoas e gera o estranhamento ou alienação pessoal e de classe (Alves, 2013).

SEÇÃO 5

ACESSO E PERMANÊNCIA EM CONTEXTO DE INCLUSÃO ESCOLAR EM CINCO MUNICÍPIOS DO AMAZONAS

Esta seção apresenta os resultados e a discussão dos dados que constituem a análise sobre o acesso e permanência dos alunos público da Educação Especial, a partir das experiências dos profissionais da educação, que incluem os coordenadores regionais da Seduc (AM), gestores escolares, professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado das SRMs e os auxiliares de vida escolar.

5.1 ACESSO DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste tópico, a discussão aborda o acesso no contexto dos processos de matrículas e das relações que envolvem o ensino comum e AEE nas escolas.

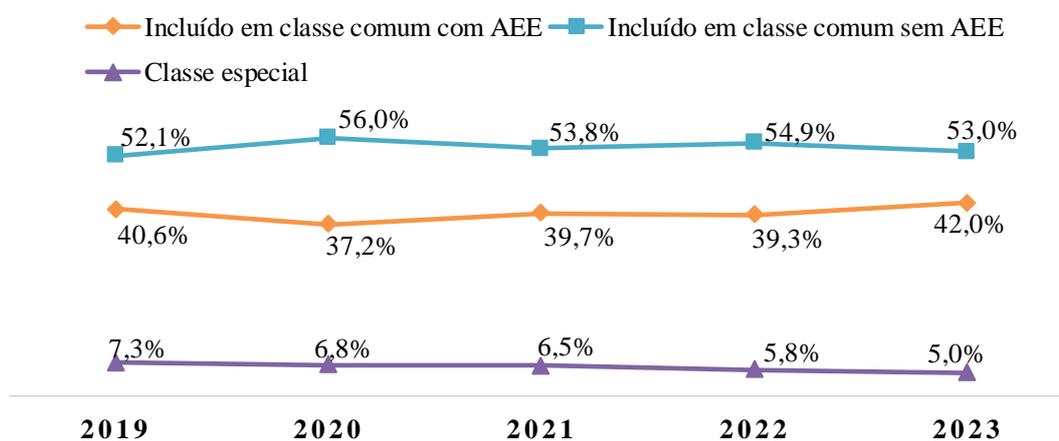
5.1.1 Indicador matrícula escolar

Ao tratar do público da Educação Especial, é assegurada a matrícula nas escolas em todos os níveis de ensino e aprendizado ao longo de toda a vida e sem substituição do ensino comum pelo Atendimento Educacional Especializado, referendada na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Lei Brasileira de Inclusão.

A determinação legal instituída tem contribuído com a garantia da presença desses alunos na escola e os resultados já são evidenciados pelos indicadores educacionais. Como exemplo, temos os dados de matrículas coletados nas escolas brasileiras a cada ano pelo Censo Escolar da Educação Básica e divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Em 2023, anunciado como processo evolutivo pertinente ao direito à educação, o registro foi de 1.771.430 matrículas de alunos público da Educação Especial, de modo que o crescimento em cinco anos foi de 41,6% em comparação ao ano de 2019. Também resultou na maior concentração de alunos no Ensino Fundamental, com o total de 1.114.230, sendo 62,9%. Em seguida, a Educação Infantil, com 284.847, correspondendo a 16%, e o Ensino Médio, que contabilizou 223.258, com 12,6%. Ainda em observação, nas matrículas escolares, houve redução gradual nas classes especiais, conforme o Gráfico 5.

Gráfico 5 - Percentuais de matrículas no Brasil no período de 2019 a 2023 referentes aos alunos público da Educação Especial, de quatro a 17 anos de idade, que frequentam as classes comuns com e sem Atendimento Educacional Especializado ou classes especiais exclusivas



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2023 (Brasil, 2024).

Desta forma, o percentual de alunos público da Educação Especial nas escolas de ensino comum com Atendimento Educacional Especializado teve crescimento de 42% em 2023, saindo de 40,6%, em 2019. Apesar disso, as matrículas no ensino comum sem Atendimento Educacional Especializado também tiveram aumento no decorrer de 2019 até 2023. As variações destes dois crescimentos, acesso à escola com e sem oferta do AEE, na série histórica de cinco anos estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Brasil - Crescimento de matrículas do público da Educação Especial (2019-2023)

Ano	Percentuais das variações de matrículas		
	Ensino Comum com AEE	Ensino Comum sem AEE	Classes Especiais
%Δ 2019/2020	-3,4	3,9%	-0,5
%Δ 2020/2021	2,5	-2,25	-0,3
%Δ 2021/2022	-0,4	1,15	-0,7
%Δ 2022/2023	2,7	-1,95	-0,8

Fonte: elaborada pela autora com base no Censo Escolar da Educação Básica 2023 (Brasil, 2024).

É possível dizer que os alunos público da Educação Especial têm chegado às escolas, porém, comparando o total de número de matrículas do ensino comum em relação ao AEE, ocorreram decréscimos de variações do acesso no período de 2019 a 2023. Além disso, ainda é factível observar que sobressaiu a menor quantidade de matrículas no ensino comum sem AEE.

Decorrente disso, a maioria das matrículas foram em escolas sem AEE, ou seja, uma realidade diferente da estabelecida pela PNEEPEI e a Resolução n. 4/2009, que tem difundido que os sistemas de ensino devem realizar matrículas no ensino comum e contraturno no AEE, que integra a proposta pedagógica da escola e voltado às especificidades destes alunos que fazem parte da Educação Especial como modalidade transversal de ensino, acessam a Sala de Recurso Multifuncional, que é o local responsável pelo AEE dentro da própria escola ou em outra escola, bem como fora da escola em centro de Atendimento especializado ou instituições (Brasil, 2009; 2011).

A partir dos dados apresentados no Gráfico 5 e na Tabela 1, os números sucessivos de matrículas indicam ampliação da presença dos alunos público da Educação Especial nas escolas, principalmente nas escolas sem o AEE. Com efeito, os resultados apontam uma redução de recursos financeiros para a Educação Especial ao considerar as matrículas do AEE. Vale ressaltar que a matrícula do público da Educação Especial gera o cômputo duplo em vista do ensino comum e do AEE. Ao mesmo tempo, são contabilizadas para obtenção de recursos via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), conforme a regulamentação da Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

A Resolução CIFEBO n. 4, de 30 de outubro de 2023, e a Nota Técnica Conjunta n. 4/2023 estabeleceram os fatores de ponderação considerados para a distribuição dos recursos do Fundeb em 2024, a partir dos segmentos de ensino. A Educação Especial, sem distinção de urbano e campo, manteve o financiamento por meio de repasse anual da soma da duplicidade da matrícula, ensino comum e o AEE, teve o fator de ponderação ampliado de 1,20 para 1,40, este é o primeiro aumento em 17 anos, ou seja, desde que o Fundeb foi implementado em 2007.

Essa ampliação significa que a Educação Especial tem sido priorizada a partir das matrículas do público da Educação Especial. Isso vai resultar para as redes de ensino em um recebimento de 20% a mais do valor que estava sendo pago em relação às matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental urbano, que têm o fator de ponderação de referência de 1,00, em que os valores são divulgados anualmente com base nos dados do Censo Escolar do ano anterior. Em 2024, os valores constam na Portaria Interministerial MEC/MF n. 9, de 28 de agosto de 2024.

Vale refletir que essa alteração do fator de ponderação da Educação Especial pode ter um efeito estimulador. Ou seja, as matrículas podem ser entendidas como moeda de troca (Pereira, 2019), quanto maior a quantidade de matrículas dos alunos público da Educação Especial, mais recursos serão recebidos pela rede de ensino, estimulando seu aumento. Porém, há contradição nesse processo, pois os recursos podem não ser aplicados exclusivamente na Educação Especial, pois ainda não há garantia sobre a aplicação dos recursos, que acabam diluídos entre as despesas da educação em consequência da flexibilização no investimento, insuficiência para a Educação Especial e repasse às instituições privadas. Esses pontos são alguns dos apontamentos das pesquisas de Castro *et al.* (2022), Pereira (2019), França e Prieto (2017) e França (2015).

Também há uma proporcionalidade nas despesas em relação ao aumento das matrículas, ou seja, isso demanda mais investimentos para o funcionamento e manutenção, considerando a especificidade dos alunos e o AEE, o qual envolve o agrupamento dos alunos em pequenos grupos ou atendimento individual. No enfrentamento das barreiras do acesso e na busca da permanência, participação e aprendizagem, que estão relacionadas à educação e às necessidades de investimentos para este público da Educação Especial, existem estudos

e debates em andamento e realizados pelos pesquisadores da Rede de Pesquisadoras(es) sobre Financiamento da Educação Especial (Rede FINEESP), da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca) e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

À vista do que foi exposto, os resultados vão ao encontro das discussões da Seção 4. Contudo, as matrículas ainda se tratam de um indicador que demanda aprofundamento de estudos a fim de ampliar as perspectivas de execução da PNEEPEI em âmbito estadual e municipal a partir dos fatores que geram o crescimento e a redução de matrículas deste público e os potencializados da escolarização, isto pode corroborar com o debate que nem todos necessitam do AEE no modelo único de SRM, avaliação pedagógica com adoção de novas alternativas/modelos para ensino aprendizagem e o financiamento da Educação Especial.

Com um olhar ainda mais específico dos dados já expostos e direcionados para o estado do Amazonas durante esses 17 anos, período de 2007 a 2023, começando pelo ano que instituiu-se o Programa de Implantação das SRMs. Os dados revelam simultaneamente que duplicaram as matrículas do público da Educação Especial no Brasil e no Amazonas, conforme o detalhamento da Tabela 2.

Tabela 2 - Brasil - Amazonas - Matrículas do público da Educação Especial em classes comuns e exclusivas (2007-2023)

Ano	BRASIL			AMAZONAS		
	Classes Comuns	Classes Exclusivas	Total	Classes Comuns	Classes Exclusivas	Total
2023	1.617.420	154.010	1.771.430	26.354	2.476	28.830
2022	1.372.985	154.809	1.527.794	22.162	2.635	24.797
2021	1.194.844	156.077	1.350.921	19.493	2.806	22.299
2020	1.152.875	156.025	1.308.900	18.010	2.929	20.939
2019	1.090.805	160.162	1.250.967	16.139	2.882	19.021
2018	1.014.661	166.615	1.181.276	14.644	3.006	17.650
2017	896.809	169.637	1.066.446	12.344	2.812	15.156
2016	796.486	174.886	971.372	10.380	2.684	13.064
2015	750.983	179.700	930.683	9.243	2.496	11.739

2014	698.768	188.047	886.815	8.265	2.592	10.857
2013	648.921	194.421	843.342	7.543	2.609	10.152
2012	620.777	199.656	820.433	7.090	2.888	9.978
2011	558.423	193.882	752.305	5.381	2.761	8.142
2010	484.332	218.271	702.603	4.748	3.618	8.366
2009	387.031	252.687	639.718	3.438	3.841	7.279
2008	375.775	319.924	695.699	3.310	4.168	7.478
2007	306.136	348.470	654.606	1.894	4.592	6.486

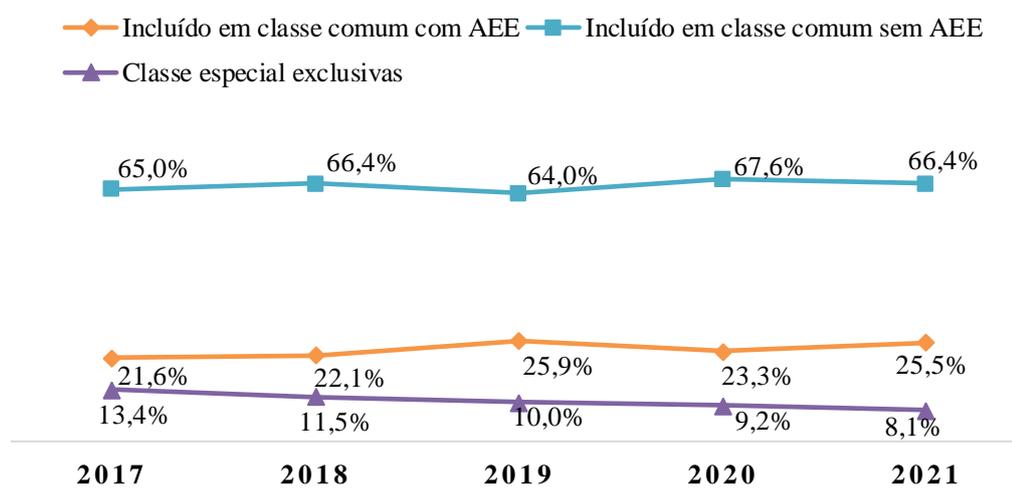
Fonte: elaborado pela autora com base nas sinopses estatísticas do Censo Escolar de 2007 a 2023.

O desenvolvimento do ensino comum através das matrículas do público da educação teve uma tendência ascendente, sendo de 170,6% em âmbito nacional e 344,5% no estado do Amazonas. Esse resultado comprova o crescimento como resultado da política educacional vigente que favorece a inclusão escolar, conseqüentemente, em proporcionalidade inversa estão as matrículas nas classes exclusivas, ou seja, aconteceram reduções, suscitando o decréscimo de percentuais negativos de -55,8% em nível nacional e de -46% no estado do Amazonas. Desta forma, o Amazonas acompanhou o ritmo das escolas em todo o Brasil, pois tiveram oscilações de crescimento no ensino comum a cada ano a partir da referência do ano anterior, inclusive, na capital do Amazonas, Manaus, também teve aumento de matrículas escolares (Santos; França; Pereira, 2023; Santos *et al.*, 2017; Ferreira *et al.*, 2020).

Ao direcionar para a realidade das escolas de ensino comum no ano de 2023, no Amazonas, dos 26.354 alunos públicos da Educação Especial, prevaleceram em escolas de localização urbana, sendo o 88,01%, correspondendo ao total de 23.195, juntamente com os matriculados nas escolas de localização rural, com 11,99%, o total de 3.159. No que diz respeito à dependência administrativa, estão sob o âmbito federal 149, no estadual 8.844, no municipal 15.300 e privada 2.061. Assim sendo, a maior concentração com o percentual de 58% está em nível municipal e 33,5% em nível estadual, por outro ângulo de análise, significa dizer que no estado do Amazonas predomina a municipalização da Educação Especial sob a responsabilidade dos municípios.

Sob a oferta do Atendimento Educacional Especializado no Amazonas, entendemos que as matrículas tiveram ampliação no decorrer dos anos, porém, permaneceu no mesmo compasso brasileiro, conforme o Quadro 23, sendo desproporcional ao crescimento do ensino comum, ou seja, a maioria dos alunos públicos da Educação Especial não faz parte das turmas do AEE. O Gráfico 6 mostra em percentuais esta realidade.

Gráfico 6 - Percentuais de matrículas no Amazonas no período de 2017 a 2021 referentes aos alunos público da Educação Especial, de quatro a 17 anos de idade, que frequentam as classes comuns com e sem Atendimento Educacional Especializado ou classes especiais exclusivas



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2021 (Brasil, 2022).

No que versa sobre as classes comuns com o acesso ao AEE no decorrer de cinco anos, houve um pequeno crescimento de 3,9% de alunos, passando de 21,6%, em 2017, para 25,5%, em 2021. Na mesma perspectiva de aumento, mas em oposição a PNEEPEI, os alunos sem AEE aumentaram de 65%, em 2017, para 66,4%, em 2021. Enquanto que as classes especiais exclusivas tiveram redução das matrículas, sendo de -5,3%.

O AEE nas escolas de ensino público no interior do Amazonas é ofertado na Sala de Recurso Multifuncional, em consonância com a PNEEPEI, de tal modo, funciona com execução de atividade pedagógica em complementação ou suplementação ao ensino aprendizagem da sala de aula comum e no contraturno (Brasil, 2008; Diário de Campo). Ainda em relação ao AEE no Brasil, prossegue a maior implantação de SRM nas escolas públicas, no entanto, também existem núcleos e escolas específicas em uma área de deficiência (Brasil, 2008).

Desde 2007, ano de lançamento do Programa Implantação das SRMs e os marcos políticos, legais e apoio técnico instituídos, a oferta do AEE tem permanecido em

funcionamento e modelo único e de caráter funcional, a fim de atender às especificidades do público da Educação Especial. As escolas públicas com SRM no Brasil tem alcançado os percentuais apresentados no Quadro 23.

Quadro 23 - Percentuais de escolas com SRM por região, unidades federativas e o Distrito Federal

Região Brasileira	UF/Distrito Federal	% Escolas com SRM
Centro-Oeste	Distrito Federal	44%
	Mato Grosso	31%
	Mato Grosso do Sul	30%
	Goiás	26%
Região Sudeste	Espírito Santo	35%
	Rio de Janeiro	24%
	Minas Gerais	20%
	São Paulo	16%
Região Sul	Rio Grande do Sul	37%
	Paraná	33%
	Santa Catarina	24%
Região Norte	Rondônia	39%
	Amapá	36%
	Tocantins	29%
	Acre	24%
	Roraima	22%
	Pará	17%
	Amazonas	11%
Região Nordeste	Ceará	22%
	Alagoas	21%
	Rio Grande do Norte	18%
	Paraíba	17%

	Sergipe	16%
	Pernambuco	15%
	Piauí	13%
	Bahia	13%
	Maranhão	8%

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados de Delgado (2022).

Os dados tratam do Censo Escolar de 2020, demonstrando que a região Nordeste e a Norte conseguiram os menores percentuais em âmbito nacional, respectivamente, o estado do Maranhão, com 8%, e o Amazonas, com 11%. Notadamente, no Amazonas, o Plano Estadual de Educação de 2015-2025 expôs a realidade após dois anos de vigência do Programa de Implantação das SRMs, os dados constam no Quadro 24.

Quadro 24 - Escolas com Salas de Recursos Multifuncionais em uso e sem uso no estado do Amazonas

Ano	Escolas com SRM em Uso		Escolas com SRM sem Uso		Total de Escolas com SRM
	Nº	%	Nº	%	
2013	155	39,9	234	60,1	389
2012	137	36,9	235	63,1	372
2011	90	26,3	252	73,7	342
2010	52	17,4	247	82,6	299
2009	29	23,8	93	76,2	122

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Plano Estadual de Educação (Amazonas, 2015).

Com fundamento nos dados do Quadro 24, referente às SRMs, ficam explicitados os aspectos de ausência da oferta de AEE e de embaraços da PNEEPEI, mesmo com o crescimento de 534,4% de escolas com SRM no Amazonas, uma vez que, em 2009, havia a instalação de 122 e alcançou em 2013 o total de 389. Entretanto, os dados indicam a predominância de SRMs sem uso, chegando a 60,1% em 2013.

Acentua-se como situação crítica no Amazonas a recorrência da realidade durante os cinco anos consecutivos do período. Por outro lado, transcorrendo o lapso temporal de mais cinco anos, Lima (2021) e Lima, Santos e Santos (2022) mencionaram que no ano de 2019 havia o total de 157 SRMs nas escolas estaduais, sendo 66 SRMs na capital, 42% do total

de SRMs, e 91 SRMs no interior, 58%, comparando com os municípios do Amazonas ainda não há totalidade, constituindo apenas 54 municípios contemplados do total de 62.

Retornando aos dados do Quadro 24, no comparativo de 389 SRMs, em 2013, perante 157 em 2019, dados de Lima (2021), passou para uma inexistência de 232 SRMs, portanto, um descimento de SRMs no Amazonas, com o alcance em percentual de 59,6% de redução. Abordando novamente o relatório de monitoramento e avaliação das metas do Plano Estadual de Educação do Amazonas referente a 2020/2021, corrobora-se que de 2014 até 2021 sobressaíram os decréscimos de matrículas no AEE, com variação negativa de - 0,94%.

A realidade no Amazonas sintetiza que o acesso do público da Educação Especial está em desacordo entre o ensino comum e o AEE, ou seja, matrículas do ensino comum ocorrem de maneira crescente, enquanto que as SRMs estão desaparecendo e as existentes são insuficientes para atendê-los em todos os municípios, uma vez que ainda não foi alcançado todo o Estado. Outro exemplo do Amazonas é a realidade vivenciada pelos municípios da Calha do Rio Madeira, observando que pela proporcionalidade das matrículas entre o ensino comum e a classe exclusiva modificaram-se conforme os dados expostos na Tabela 3.

Tabela 3 - Matrículas do público da Educação Especial em classes comuns e exclusivas nos municípios da Calha do Rio Madeira (AM) (2007 e 2023)

Municípios	Ano de 2007			Ano de 2023		
	Total	Classes Comuns	Classes Exclusivas	Total	Classes Comuns	Classes Exclusivas
Apuí	17	13	4	111	111	-
Borba	30	2	28	115	115	-
Humaitá	25	12	13	569	569	
Manicoré	149	17	132	288	204	84
Novo Aripuanã	18	10	8	147	147	-

Fonte: elaborada pela autora com base nas sinopses estatísticas do Censo Escolar (2007 e 2023).

Em análise da Tabela 3 inferimos que ao longo dos 17 anos, nos cinco municípios, de modo unânime, as escolas no movimento da PNEEPEI apresentaram aumento considerável de matrículas no ensino comum dos alunos público da Educação Especial, conseqüentemente, gerou decréscimos e ausência dos mesmos nas classes exclusivas, constituindo em mudança na realidade escolar de Apuí, Borba, Humaitá e Novo Aripuanã. Estes municípios exclusivamente oportunizam o acesso à educação somente sob a responsabilidade do poder público. Apenas em Manicoré as matrículas são perpetuadas nas classes exclusivas de modo que preserva a relação público-privada e semelhante à realidade brasileira já identificada nos estudos de Laplane *et al.* (2016) e Pereira e Ribeiro (2024).

Na Tabela 4, pode-se visualizar o detalhamento das matrículas a partir do perfil dos alunos nos dados do Censo Escolar.

Tabela 4 - Matrículas do público da Educação Especial em cinco municípios da Calha Rio Madeira

Municípios	Perfil do público da Educação Especial matriculados nas escolas estaduais em 2023								
	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Transtorno do Espectro Autista	Altas Habilidades / Superdotação
Apuí	-	7	1	5	9	52	5	42	1
Borba	-	10	-	2	17	54	3	37	1
Humaitá	3	31	10	17	33	341	19	178	4
Manicoré	1	11	2	6	21	150	10	35	1
Novo Aripuanã	-	10	4	3	14	83	3	35	1

Fonte: elaborado pela autora com base nas sinopses estatísticas do Censo Escolar 2023/INEP.

Com base nos dados expostos na Tabela 4, é possível dizer que, de modo unânime, foram efetuadas matrículas de diferentes perfis de alunos público da Educação Especial nas escolas estaduais dos cinco município da Calha do Rio Madeira, as menores incidências nas escolas são de alunos cegos, altas habilidades/superdotação e de alunos surdos, enquanto que a maior proporção é de alunos com deficiência intelectual, em seguida, alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e aluno com deficiência múltipla.

Vale destacar que, dentre os cinco municípios, Manicoré partilha da oferta de matrículas de alunos com deficiência intelectual e deficiência múltipla em condição de classe exclusiva na instituição filantrópica denominada de Associação Pestalozzi, a qual foi

fundada em 1993 com o nome de Escola de Educação Especial José Darro Barbosa e dispõe de cadastro junto ao INEP, com o código n. 13053205. Em continuidade de ampliação no interior do Amazonas, a Pestalozzi foi instalada em Borba no mês de junho de 2022, dispondo de apoio da prefeitura municipal. Contudo, de maneira paralela, em Borba (AM), despontou-se um movimento social com o protagonismo das pessoas com Transtorno do Espectro Autista e seus familiares (Diário de Campo). Também presente na capital e no interior do Amazonas, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em Manaus, em 4 de maio de 1973, tendo autorização como instituição filantrópica filiada sob o registro n. 192. Em Humaitá, a APAE é denominada de Pérolas do Madeira e teve sua fundação em 5 de dezembro de 2004 (Pessoa, 2023).

Os resultados revelam que o estado do Amazonas acompanha o marco histórico brasileiro da Educação Especial com a existência da iniciativa privada e sendo perpetuada a partir de convênios celebrados com o poder público estadual. No caso da Pestalozzi, em nível nacional, foi fundada em 1926, e no estado do Amazonas começou em 10 de março de 1979, tendo instalação na capital e no interior, nos municípios de Boa Vista dos Ramos, Coari, Manaquiri, Maués, Manicoré, Manaus, Nova Olinda do Norte, Parintins e Tonantins (Vicente; Galvani, 2020).

O compartilhamento de matrículas entre o poder público e privado mantém uma correlação de forças, de um lado o estado como responsável pela educação, mas quando possível enfraquece a qualidade e redireciona o encargo às instituições privadas e filantrópicas com vantagens de alocação de recursos do fundo público, sobretudo, emaranhado em consenso legal e social quando trata da Educação Especial. De acordo com Pansini (2016), é uma realidade que traz preocupação ao considerar as matrículas do AEE, porque fortalece a manutenção da relação público-privada em virtude das iniciativas em prol das instituições filantrópicas, procedendo em certa precarização de investimento, desvalorização e o imaginário social equivocado sobre o serviço público.

Dito isto, o acesso à escola visualizado a partir das matrículas segue em observância à Constituição Federal de 1998, a Resolução do CNE/CEB n. 2/2001 e Lei n. 241/2015, do estado do Amazonas. Outra observância aliada é a matrícula no Atendimento Educacional Especializado, também previsto conforme o Artigo 208, da CF/1988. De modo geral, as matrículas do público da Educação Especial estão em consonância com os direitos humanos e fazem parte das reformas neoliberais como política focalizada e compensatória, em que se

destina a gestão da pobreza e manutenção da relação público-privada (Garcia, 2016; Santos; França; Pereira, 2023).

5.1.2 Processos de matrícula na escola

A inclusão escolar não se traduz por meio da matrícula, mas sim qualifica o acesso à educação com o vínculo na condição de aluno. Corroborando com este entendimento, Freitas (2023, p. 14) defende que “[...] inclusão não é a conquista do direito de entrar, isso é acesso, é democratização, universalização de direitos”. A partir disso, o foco da discussão deste subtópico é a materialidade da matrícula que torna real a presença do aluno público da Educação Especial nas escolas e como elas se mobilizam para atender o aluno no ensino comum e no AEE.

Vale ressaltar que o fato de ter acesso à escola com efetivação de matrícula não significa que o aluno terá condições de acessibilidade para permanecer no espaço escolar, porque pode estar desprovido de recursos (Manzini, 2008). Ainda, de acordo com Freitas (2023, p. 5), o “[...] acesso é um vetor de democratização, de ampliação do número de usuários, beneficiários, participantes, votantes, princípio esse que se move sempre com representações da universalização”.

No Amazonas, em todas as escolas estaduais, as matrículas são registradas no Sistema Integrado de Gestão Escolar do Amazonas (Sigeam). Os dados inseridos no Sigeam migram, automaticamente, para o Censo Escolar, além de ser integrado aos demais sistemas utilizados pela Seduc (AM), dentre eles, o Sistema de Lotação de Servidores (SILS), o Sistema de Estruturas Curriculares (SEC), o Portal Educacional e o Rendimento Web que possibilita a visualização do boletim e do histórico escolar pelos pais ou responsáveis e alunos (Silva, 2021). No que diz respeito aos alunos público da Educação Especial, as matrículas antecedem-se em dois a três dias antes do calendário comum e sem obrigatoriedade do laudo médico, conforme explicitado na Nota Técnica n. 04/2014/MEC/Secadi/DPEE e da Cartilha da Educação Especial do Amazonas, estes dois documentos citam que a cobrança será considerada uma barreira frente ao acesso e uma forma de discriminação e de cerceamento de direito à educação.

Na questão que envolve a matrícula, a Resolução n. 138/2012 menciona que:

Art. 10 - Deverão ser criados sistemas de informação e ser estabelecida interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo dos alunos, público alvo da Educação Especial.

Art. 11 - Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas assegurar as condições necessárias, conforme o art. 8º desta Resolução, assegurando uma educação de qualidade para todos, reconhecendo e valorizando as singularidades, diferenças e potencialidades no processo de ensino e aprendizagem (Amazonas, 2012).

Assim sendo, o Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (Sigeam) compõe a gestão administrativa e pedagógica, além do registro das matrículas, sendo utilizado pelas coordenações, gestores escolares e secretários das escolas, entretanto, alguns serviços oferecidos pelo Sigeam, não são usados pela Gerência de Acompanhamento aos Recursos Financeiros (Gearf), a qual é responsável pelos Programas: Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Mais Educação e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e pelas Associações de Pais, Mestres e Comunitários (APMC). O uso do sistema permite o gerenciamento dos recursos financeiros e de obtenção de informações em prol do atendimento das necessidades das escolas, logo, a não utilização do Sigeam implica em demora e informações inconsistentes sobre a realidade educacional da capital e do interior. Destaca-se que as informações do Sigeam servem de subsídios para a tomada de decisão no âmbito da gestão de recursos financeiros (Silva, 2021).

Outro setor que não faz uso do Sigeam é o Departamento de Infraestrutura (Deinfra), responsável por coordenar, supervisionar e acompanhar a política de infraestrutura; a gestão de obras e serviços de engenharia e manutenção; a gestão de patrimônio de imóvel e de arquivos; a administração do parque tecnológico e suporte técnico, conseqüentemente, as demandas sobre acessibilidade arquitetônica da rede de ensino estadual ficam sem assertividade (Silva, 2021).

Em relação à Educação Especial, o Sigeam foi desenvolvido com o objetivo de produzir relatórios a serem utilizados pela GAEE e as escolas para o devido acompanhamento dos alunos público a partir dos dados das matrículas na rede estadual e para subsidiar ações pontuais e corretivas com base nas informações cadastrais dos alunos: ano, turma, turno, professor, tipos de especificidades, atendimento, local de atendimento, avaliação multiprofissional, SRM e outros. O exemplo da funcionalidade e dos relatórios disponíveis no Quadro 25.

Quadro 25 - Relatórios e funcionalidades disponíveis no módulo especial do Sigeam

Mnemônico	Relatórios/Resumos/Serviços
RELINCLU	Relação de Alunos Incluídos
RELRECUR	Relação de Salas de Recurso
RELTUINC	Relação de Turmas Inclusivas
RELNECES	Resumo Alunos Matriculados com Necessidades Especiais
RELNECGE	Resumo Alunos Matriculados com Necessidades por Gênero
RELALKIT	Resumo de Alunos que receberam Kit Especial
RELESCIN	Resumo Necessidades Especiais por Escola Inclusiva
GERESPEC	Relatórios Gerenciais
MALAVISU	Manutenção Laudo Visão Aluno
COLAVISU	Consulta Laudo Visão Aluno
MAVAFUN	Manutenção Avaliação Funcional Aluno
CAVALFUN	Consulta Avaliação Funcional Aluno
MATENALU	Manutenção de Turma/Aluno Atendimento Especializado
CATENALU	Consulta Atendimento Especializado Aluno
REMUPROF	Registro Avaliação Multiprofissional Aluno
COMUPROF	Consulta Avaliação Multiprofissional Aluno
CONATEPE	Consulta Atendimentos por Período

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados de Silva (2021).

As informações disponibilizadas no módulo especial são importantes para a gestão pedagógica da Educação Especial, desde a estrutura macro, Seduc (AM), e micro, CREs, escolas e incluindo os professores das SRMs. Ainda é possível entender que este sistema é suscetível de atualização conforme outras as demandas surgidas com relação à Educação Especial. Contudo, Silva (2021) alerta que a gerência não se apropriou das funcionalidades e o sistema ainda não está parametrizado de acordo com a Resolução n. 138/2012, se estivesse, haveria redução proporcional de alunos na turma ao considerar a matrícula do público da Educação Especial.

Por causa dessa situação, ao professor resta uma sala superlotada de alunos somados àqueles que necessitam de acompanhamento especial. Algumas vezes, é possível contar com o apoio de outro profissional, o auxiliar da vida escolar, que sobrevém em cumprimento às determinações legais. No entanto, graças à lentidão dos processos e ao desconhecimento das necessidades das escolas pelo pessoal do DGP, que poderia ter acesso às informações por meio de relatórios gerados pelo sistema, a partir do registro de informações preenchidas no ato da matrícula, o profissional não é encaminhado em tempo hábil para a escola (Silva, 2021, p. 15).

Entende-se, portanto, que o Sigeam é uma ferramenta que pode contribuir de forma ágil com informações consistentes, entretanto, está sendo subutilizado pelos setores da área educacional da Seduc (AM).

Olha, aluno com deficiência eu acho que esse ano aqui, os que estavam aqui no ano passado foram pra lá, foram eu acho que lá deve ter no máximo cinco alunos, aqui eu acho que a gente tem mais, tem que dar uma verificada, o aluno com deficiência não pesquisei ainda, justamente esse mnemônicos do txt aluno que a gente pesquisa as especificações de cada aluno (CRS 1, p. 3, ls. 148-151).

Pode-se apontar, ainda, a subutilização do Sigeam pela inexistência de um protocolo de acompanhamento efetivo das matrículas pela Seduc (AM), Coordenadoria Regional de Ensino e as escolas, que vise observar a permanência dos estudantes na escola (Diário de Campo). Tendo em vista a carência de informações precisas sobre a permanência escolar no Amazonas, é inadmissível não usar o Sigeam para fornecer informações dessa natureza e para a eficiência das escolas.

Pode ser atribuída à equipe gestora a responsabilidade pelo acompanhamento da Educação Especial para garantir a permanência mediante o uso do Módulo Especial do Sigeam, uma vez que os registros possibilitam o planejamento estratégico e alcance de metas eficientes do atendimento e fortalecimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva (Silva, 2021). Em relação à efetivação das matrículas nas escolas:

Ela garante a matrícula. E ela vai fazer tipo assim uma análise pra detectar qual é o tipo da deficiência, exatamente (GE 1, p. 3, ls. 112-113).

Porque a matrícula ela é feita pelo secretário no período de matrícula no mês de janeiro, então tem o calendário. E tem o calendário específico para matricular o aluno especial e o normal, transferência, tem todo um calendário pra cada modalidade. E quando os pais vêm matricular, a gente já tem uma ficha perguntando se o aluno tem alguma, tem algum laudo, alguma medicação e aí que tem que tá tudo isso no sistema. Ele já automaticamente, ele já é informado com relação ao aluno. Se ele não tem laudo, a gente faz estudo de caso até que a gente chegue a uma conclusão que ele é um aluno especial (GE 4, p. 2, ls. 55-61).

A partir dos excertos, é observável que a matrícula é feita com laudo ou sem laudo médico. Entretanto, na ausência do laudo, há a providência no sentido de elaboração de um diagnóstico para a confirmação da limitação orgânica e registro no sistema Sigeam.

Isto está previsto em lei, acho que no SIGEAM também na hora que matricula o aluno com deficiência ele já, só que esse especificamente, ele não tinha laudo quando foi matriculado, então foi matriculado como aluno normal, assim no sistema normalmente. Quando a gente encaminhou todos os documentos dele para o pedido do profissional de vida escolar foi devolvido justamente com esse indicativo que no sistema ele não estava indicado que era aluno especial. Eu acho que o pedagogo teve que refazer tudo de novo, mudar no sistema, entendeu para depois enviar o pedido dele, acredito que esteja em aguardo dessa situação (CRS 1, p. 3, ls. 115-121).

Sim, a princípio são os documentos normais que é a certidão, RG, CPF, cartão do SUS e se ele apresentar algum tipo de deficiência o laudo. Se não ele é matriculado normal como uma criança normal, pra gente matricular ele como uma criança especial, para ter, por exemplo, um auxiliare escolar ele precisa de laudo atualizado, se não a gente não consegue. Essa uma regra da secretaria e a gente não tem como resolver, às vezes a gente até mesmo vê que a criança precisa de um acompanhamento, mas se ele não tem laudo, a gente não tem como dar esse acompanhamento. Então ele vai pra lá como aluno incluso normal na sala de aula (CRS 2, p. 4, ls. 147-153).

Ou seja, quando há ausência de laudo médico ou de lançamento incorreto da definição de público da Educação Especial, o registro não ocorre, causando, assim, a invisibilidade da dupla matrícula e da disponibilização dos serviços especializados e de apoio, dentre eles, a lotação do Profissional de Apoio Escolar/Auxílio da Vida Escolar, em desacordo com a Instrução Normativa n. 002/2021.

Art. 4º. A solicitação de Profissional de Apoio Escolar deve ser realizada pelo diretor da escola, após análise prévia dos seguintes documentos:
I- Ofício de solicitação individual por aluno, em papel timbrado e assinado pela gestão escolar, encaminhado ao Senhor Secretário de Educação, via Coordenadoria, a ser protocolado no Setor responsável da Coordenadoria Distrital ou Regional de Educação;

II- Laudo médico (quando houver), ou declaração da família apresentando parecer descritivo quanto às dificuldades de aprendizagens e características gerais do aluno;

III- Ficha de Avaliação Pedagógica Inicial do Aluno da Educação Especial, preenchida pelos professores que acompanham o aluno e, se possível, dos demais profissionais e familiares, contemplando a condição de saúde geral, necessidades educacionais e desenvolvimento do aluno, conforme modelo do Anexo I desta Instrução Normativa [...]

Art. 7º. O prazo para solicitação do Profissional de Apoio Escolar, para alunos que já fazem parte da Rede Estadual de Ensino, será realizado da data do encerramento do ano letivo em dezembro, até 31 de janeiro do ano subsequente.

Art. 8º. Para alunos novos (que não pertençam à Rede Estadual de Ensino) que

necessitam desse profissional, a solicitação deverá ser feita em até 30 dias de frequência do aluno na escola.

Assim sendo, as falas dos coordenadores regionais da Seduc (AM) e a Instrução Normativa indicam notoriamente que o laudo ou caracterização da limitação orgânica é condição de acesso à escola, sendo o respaldo à oferta, legalidade e, principalmente, para assegurar o direito do aluno público da Educação Especial e respaldar a Seduc (AM) diante da simplificação das necessidades advindas da precária ampliação da estrutura e dos serviços exigidos e da insuficiência de recursos financeiros (Santos; França; Pereira, 2023). Ainda no que diz respeito à vaga, em outras palavras, a entrega do laudo no ato da matrícula escolar tem assegurado que esse público usufrua da vaga destinada a este segmento social.

Observamos que o laudo é um dos documentos exigidos pela Seduc (AM) no ato da matrícula, no entanto, durante a pesquisa, observamos outros documentos que fazem parte da identificação:

Não é exigido não. Mas ele apresenta porque o programa ele pede, o programa da sala de recurso, aí os pais já trazem o atestado e deixam aí, porque tem que ter na ficha do aluno individual (GE 1, p. 2, ls. 70-72).

Sim, eles entregam nas escolas e os professores da sala de recurso passam e recolhem para fazer a pasta deles aqui, eles têm toda uma documentação aqui (GE 2, p. 3, ls. 110-111).

É pelo sistema quando nós vamos informar quais são os alunos que possuem essas necessidades, eles cobram o laudo, porque sem o laudo não há comprovação, não tem como assim a olho nu. A gente capta essas deficiências, mas não é o suficiente, tem que ter o laudo (GE 3, p. 3, ls. 78-81).

Sim, é exigido laudo. Principalmente pra saber realmente que tipo de metodologia desenvolver com aquele aluno, porque se não tiver, não tem como que tipo de metodologia vai se desenvolver, porque cada um é diferente do outro (GE 6, p. 3, ls. 98-100).

Diniz (2003; 2007) pontua que o modelo biomédico se concentra na limitação como incapacidade e perpetua um modo social de agir voltado para práticas de aproximações a partir do padrão homogêneo, ou seja, a causalidade e a lesão como a experiência da deficiência. Desse modo, refletindo sobre a postura dos gestores, verifica-se que estes se posicionam pela disposição do laudo médico, que comprove a lesão do corpo, seguindo, assim, os procedimentos do modelo biomédico que fundamenta o reconhecimento para o

acesso ao ensino comum e AEE. Entretanto, apesar da exigência do laudo, aquele que não apresenta, não tem sua matrícula recusada.

Ainda analisando o acesso, mesmo sem a negativa explícita, fica manifestada que as condições de confirmação da limitação orgânica do público alvo da Educação Especial permanecem como reprodução histórica em consequência da herança de práticas de exclusão, não aceitação das pessoas e apego ao padrão dos corpos, a exemplo disso, a própria legislação brasileira avalia e define o enquadramento em critérios médicos, principalmente antes da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto n. 6.949/2009, que adentra o modelo baseado em direitos humanos. Vale realçar que a Convenção garante a mudança do paradigma do modelo médico para o modelo social, baseado em direitos humanos.

Esta irregularidade ocorre apesar da Lei Brasileira de Inclusão, Lei n. 13.146/2015, conceber um novo modo de avaliação, indicando que a pessoa deve ser avaliada no contexto em que vive, que não é estático e nem coletivo, do qual, muitas vezes, se afasta em virtude da imposição das barreiras que afetam sua participação na sociedade, conforme estabelecido no Art 2º, parágrafo 1º:

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação (Brasil, 2015, p. 1).

Desde 2015, com a Lei Brasileira de Inclusão, ampliou-se as discussões sobre a avaliação, acrescentando a este tópico a funcionalidade, atividade e a barreira como conceitos contidos na Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF), porém, a construção histórica e social ainda busca consenso de instrumento balizador que envolve os aspectos da desigualdade social, política e econômica, bem como o modo de aceitação humana.

Iniciativas que buscam regulamentar o Instrumento de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBr-M), conforme a Resolução n. 01/2020/Conade, já começaram, porém, o Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre o Modelo Único de Avaliação Biopsicossocial da Deficiência, em seu relatório final, reconhece o IFBr-M como inapto para implementação (Brasil, 2020). Esta decisão significa dizer que trata não apenas de um documento, mas deixa

implícita a disputa de classe e conceito em evolução que reverbera consequências à vida em sociedade. Vale ressaltar que a discussão sobre a avaliação que envolve a deficiência é recente e suscita a continuidade de estudos.

Retornando às experiências construídas nas escolas estaduais da Calha do Rio Madeira, há ênfase no campo pedagógico a fim de identificar a especificidade do aluno quando não tem laudo médico, conforme as falas dos gestores e professores do ensino comum:

É com, é o conhecimento das professoras, aí elas passam a procurar o assistente social, o assistente social vai mais além até chegar ao médico, aonde o médico atesta algum, testa algum, algum fato ocorrido, alguma doença da pessoa. Aí mesmo na sala de aula o professor já nota que aquele aluno não é um aluno normal que deveria, como eles são inclusos. Hoje todo aluno tem que estar incluso, mas ele sempre demonstra um lado mais ativo ou então menos do que os outros. Aí o professor chama o professor da sala, chama a professora e já entrega (GE 1, p. 2, ls. 61-67).

O nosso município não tem uma junta médica, então a princípio logo no primeiro documento que nós preenchemos lá dizia que tinha que ter o laudo médico, depois vendo a dificuldade foi feita um documento pela Coordenadoria e a própria Seduc que nos enviou um formulário que fosse acompanhado através do pedagógico, fizesse um relatório, o qual a professora da sala de recursos com todo o seu conhecimento faz esse relatório direitinho. Nesse que estou te dizendo, chama a família, senta e vão escrevendo toda a vida escolar do aluno, e aí encaminha, é com esse processo que está sendo liberado os professores de vida escolar dos alunos (GE 2, p. 4, ls. 168-175).

Não, se, como estou falando assim, porque tem deles que tem um laudo, mas tem criança que os pais ainda não identificaram se ele é uma criança especial. Então no dia a dia a gente vai identificando a criança, o que ela domina, o comportamento com base no que ela apresenta. A gente vai criando o nosso parecer descritivo. E o que que a gente faz? Como a gente tem também, a SEDUC ela tem um psicólogo e aí também ele nos ajuda nessa parte. Então ele vem toda semana e tem uma visita na escola e a gente passa pra ele e também começa a fazer esse estudo até a gente chega a uma conclusão. Se chega uma conclusão, a gente conversa com a família (GE 4, p. 4, ls. 134-154).

Nós fizemos um relatório e também com ajuda da pedagoga a gente preencheu tudinho sobre a nossa observação, aquilo que a gente percebia, digamos assim de diferente, com relação querendo ou não a gente compara com outras crianças. A gente foi percebendo as mudanças e diferença dele de um para o outro, comportamentos mesmos, o olhar, até o olhar a gente percebia. A questão também de falar, tem criança que não fala, fazia através de gestos, outras não, já querem se isolar. A gente traz para o pedagogo e ele ajuda e auxilia. A gente faz o relatório e encaminha para a Seduc (PEC 1, p. 2, ls. 66-74).

Primeiro eu faço um teste de sondagem logo no início de aula. Vou vendo o aluno que sabe ler, faço uma leitura com eles, depois peço para eles escreverem. E assim a gente vai vendo aqueles que têm dificuldade e os que não têm (PEC 5, p. 1, ls. 30-32).

Os trechos apresentados demonstram que a escola identifica os alunos público da Educação Especial, para tanto, conta com a participação de outros profissionais, que juntos elaboram o documento “relatório” de caráter descritivo do aluno, ou seja, o patológico e o comparativo de normalidade a partir do aluno referência. Percebe-se na ação o desdobramento das raízes históricas da concepção médica de deficiência. Em outros termos, a limitação orgânica do corpo prevalece diante do aspecto pedagógico do ensino-aprendizagem.

Outro ponto que fica claro diante das falas é que a identificação do aluno dá subsídio à aprovação da lotação do Profissional de Apoio Escolar/Auxiliar da Vida Escolar para atuar no ensino comum junto ao público da Educação Especial. Portanto, fica centrado a individualidade e a contradição dos preceitos da Educação Especial na perspectiva pedagógica, que abarca o ensino, aprendizado, autonomia e participação, bem como o movimento de perpetuação do modelo biomédico na produção histórica e social (Pereira; Ribeiro, 2020).

Ao considerar o cômputo da dupla matrícula, as escolas sem e com Sala de Recurso Multifuncional são conhecedoras dos dois vínculos, ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado. A exemplo disso, os gestores manifestaram os seus entendimentos:

Eles fazem através do processo de matrícula, efetiva matrícula na escola regular, quando no momento que o gestor vai fazer a matrícula se precisa da sala de recurso ela já sinaliza, já avisa os pais, você tem que levar a documentação dele na Escola [...], porque ele vai frequentar a sala de recursos em outro horário, um horário ele fica na escola normal regular e no outro ele vem pra cá, só que as duas escolas precisam fazer o processo de matrícula (GE 2, p. 4, ls. 152-157).

Sim, no contraturno eles estudam e vem no contraturno (GE 5, p. 1, ls. 32).

As falas mostram que as matrículas ocorrem concomitante em única escola ou em duas escolas, sem o caráter substitutivo. As escolas com SRM recebem os alunos público da Educação Especial da própria escola e de outras escolas, os quais têm acesso ao AEE oferecido. Nas escolas sem Sala de Recurso Multifuncional, os professores que fazem parte da SRM de outra escola têm feito os diálogos na busca de matrículas e oferta de AEE de acordo com os gestores e professores:

Olha, nós recebemos a visita da professora [...] que é a professora que possui a formação. E sobre matrículas, ela esse ano, ela só veio uma vez, ela estava por vir ainda pra gente resolver essa parte dos alunos que estão matriculados com essa deficiência, pra eles serem atendidos lá, junto com ela (GE 3, p. 2, ls. 64-67).

No início do ano os professores que trabalham na sala de recursos eles vão nas outras escolas, verificam e fazem o levantamento. E os pais, eles encaminham pra vir pra cá (GE 5, p. 2, ls. 35-37).

A fragilidade do Atendimento Educacional Especializado fica evidente a partir da matrícula escolar, pois mostra que os alunos matriculados em escolas que não tem SRM ainda não frequentam este espaço pedagógico, para atividades do AEE, esperam orientação por parte da Seduc (AM) e da escola que dispõe da SRM:

Não, não, ainda não começaram a frequentar, é um projeto recente [...] Bem, como chegou agora foi uma atitude, uma determinação da Seduc pra gente fazer esse levantamento e colocar no sistema. Nós estamos aguardando posicionamento deles se manifestarem, receberem essa orientação pra passar pra nós, pra gente começar a mandar os alunos pra lá (GE 3, p. 2, ls. 69-75).

Ainda sobre a dupla matrícula, a existência da SRM na escola tem suscitado o interesse dos pais.

Mas a gente percebe dentro do município que há o interesse dos pais que têm crianças com necessidades especiais em matricular os filhos, já pela sala de recurso, pela estrutura que eles observam que tem aqui. Já há esse interesse e incentivo que eles recebem, pelo visual de olhar, eu quero que meu filho participe aqui (PSRM 7, p. 6, ls. 253-257).

Apesar disso, segundo Ferreira (2020), os principais motivos que interferem na permanência dos alunos no atendimento da SRM são a pouca participação dos pais e a falta de transporte escolar específico para esse atendimento. Dentre as escolas com SRM e sem SRM de Borba e com SRM de Manicoré e Humaitá, há o reconhecimento da PNEEPEI no Projeto Político Pedagógico, vislumbrando o compromisso da escola:

Sim, consta, consta sala de recurso, quantos alunos, o professor que atende, as atividades que eles praticam (GE 2, p. 2, ls. 80-81).

Nós temos no nosso PPP a inclusão desses alunos em sala de aula. Nós não podemos excluí-los de maneira nenhuma (GE 3, p. 3, ls. 95-96).

Sim, porque a Seduc ela orienta que deve constar e que é lei e que a escola precisa ter todo esse, essa estrutura pra oferecer a comunidade. E o PPP, ele é que dá um norte, a direção ao trabalho da escola. Se a gente não tem um projeto que escola nós estamos sendo? (GE 4, p. 8, ls. 352-354).

Nós criamos agora e enviamos para Manaus com todos os ajustes, que eles reenviaram pra gente reformular e está disponível (GE 5, p. 1, ls. 24-25).

Sim, sim, o nosso Projeto Político Pedagógico fala sobre a questão do uso da sala de recursos. Tem lá bem específico lá, a questão do uso lá, de como funciona tudo, que é obrigatório agora também (GE 6, p. 3, ls. 125-127).

Existe um projeto que eles trabalham com os alunos, mas não sei qual é esse projeto que eles trabalham, às vezes eu sou, a inclusão tem que existir, mas as vezes sou deixada fora de muitas coisas da escola (PSRM 2, p. 5, ls. 214-217).

Nesse recente tem, porque até então não tinha. Quando eu estava no [...], ela estava no PPP, mas depois que nós fomos verificar não tinha mais. Eu não sei com quem foi pego o último, eu só sei que quando montaram desse ano, quando foi organizado, a gente fez questão de contemplar, inclusive colocar o histórico da sala que ficou muito bacana, porque assim, até então ninguém sabia desde como tinha iniciado esse processo aqui. E foi quando eu pensei nessa pesquisa, poxa, a gente está trabalhando há tanto tempo aqui. Quantos avanços a gente teve? Quantos desafios foram propostos? É necessário a gente colocar algo como se fosse um, para preservar a história (PSRM 8, p. 6, ls. 248-256).

A inclusão escolar e o Atendimento Educacional Especializado ofertado na SRM são mencionados que estão contidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, por outro lado, identificamos o desconhecimento do documento e a falta de participação na elaboração por alguns professores da SRM (Diário de Campo). A Resolução n. 4 de, 2 de outubro de 2009, que trata das Diretrizes Operacionais para o AEE juntamente com o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, determina que as escolas instituem em seus projetos pedagógicos a dinâmica de funcionamento do AEE:

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

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

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

III – cronograma de atendimento aos alunos;

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

V – professores para o exercício da docência do AEE;

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

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

Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários (Brasil, 2009, p. 2).

É imprescindível que a PNEEPEI esteja presente nos PPPs das escolas, pois contribui para o compromisso com uma escola inclusiva, além de propor metas de ações em uma perspectiva transversal que busquem a eliminação das barreiras e a implementação de estratégias e práticas pedagógicas voltadas para o público da Educação Especial. Ademais, a determinação do Artigo 10 deve estar contemplada nos documentos das escolas, tanto nas que possuem SRM implantada quanto nas que não possuem. Para um aprofundamento sobre os projetos pedagógicos construídos pelas escolas, é necessário a realização de um estudo, visto que não há dados aprofundados neste estudo, uma vez que não era um objetivo desta pesquisa, constituindo uma limitação e lacuna.

Apesar disso, as falas revelam que as escolas estão na direção da base legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, que concebe o projeto pedagógico como obrigatório e reúne os princípios da escola para atender o desenvolvimento de todos os alunos. Ademais, a Resolução n. 4/2009, no seu Artigo 10, orienta que o projeto pedagógico deve instituir a oferta do AEE levando em conta a matrícula do aluno da própria escola e de outras que não tenham AEE, a existência da SRM com espaço físico, mobília, equipamentos, materiais didáticos e recursos pedagógicos, além de acessibilidade. Outros elementos exigidos são o plano do AEE, o cronograma de atendimento, os profissionais lotados e as redes de apoio. Outrossim, o projeto pedagógico deve ser concebido pela dimensão das ações educativas e das características que as escolas necessitam para cumprir seus propósitos e intencionalidades (Veiga, 1995).

5.1.3 Os profissionais: gestão educacional, ensino comum, especializado e de apoio

O estudo identificou os perfis de atuação no âmbito da gestão regional e das escolas conforme a caracterização dos participantes contida no Quadro 26.

Quadro 26 - Caracterização do perfil das coordenações regional e gestão escolar

Tipo	Idade	Ensino Superior	Pós-Graduação
Coordenação Regional	31 anos	Lic. em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa	Especialização
	49 anos	Lic. em Matemática	Especialização
	49 anos	Lic. em Normal Superior	Especialização
	59 anos	Lic. em Língua Portuguesa	Especialização

Gestores Escolares	-	Lic. em Filosofia, História e Educação Física	Especialização
	39 anos	Lic. em Matemática	Especialização
	52 anos	Lic. em Normal Superior e Geografia	Especialização
	55 anos	Lic. em Normal Superior	Especialização
	44 anos	Lic. em Normal Superior e Geografia	Especialização
	61 anos	Lic. em Normal Superior	Não

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados das entrevistas.

Nos cinco municípios localizados na Calha do Rio Madeira, a maioria que exerce a função de coordenação da CRE é de professoras concursadas, o total de quatro, e um professor. No que diz respeito à gestão das escolas, também prepondera professoras concursadas, sendo cinco, e um professor. De maneira unânime, todos têm curso superior de graduação na modalidade de licenciatura, enquanto que 100% que atuam na coordenação regional tem pós-graduação em nível de especialização, e na gestão da escola só um(a) com graduação, e os demais cinco em nível de especialização.

O período de atuação na coordenação regional teve variação de um a dois anos e na gestão da escola de dois a dez anos. Em relação à Educação Especial, a totalidade manifestou ausência de formação na área. E referente ao ensino comum, apresentamos os professores no Quadro 27.

Quadro 27 - Caracterização dos perfis dos professores do ensino comum

Idade	Ensino Superior	Pós-Graduação
32	Lic. Letras Língua Inglesa e Língua Portuguesa	-
35	Lic. Normal Superior	Especialização em Educação Especial e Especialização em Ensino Religiosos e Ensino Fundamental
36	Licenciatura Matemática	Especialização em Educação Especial
37	Lic. em Normal Superior	Especialização em Educação infantil e Ano Iniciais
38	Lic. Educação Física	Especialização em Atividade Física e Saúde
40	Lic. em Pedagogia; Lic. em Geografia	Cursando especialização
40	Licenciatura Geografia	Especialização em História e Geografia

41	Licenciatura em Normal Superior	Mestrando
42	Lic. em Geografia	Especialização em Geografia
43	Licenciatura em Pedagogia	-
47	Licenciatura em História	Especialização em História
48	Lic. em Educação Física	Especialização em Educação Física Escolar/Mestrando
52	Licenciatura	Especialização em História
57	Licenciatura	Especialização em História e Geografia
59	Licenciatura em Química	-
59	Lic. em Geografia	Especialização em Geografia
61	Licenciatura Matemática	Especialização em Ensino da Matemática

Fonte: elaborado a partir dos dados das entrevistas.

Todos os professores são efetivos da rede de ensino estadual e ministram aulas para turmas que estão entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sendo dez mulheres e sete homens. A maior parte dos participantes, total de dez, dispõe de lotação com carga horária de 20 horas e sete com carga horária de 40 horas. No que diz respeito à formação, todos têm curso superior de graduação na modalidade de licenciatura, com relação a pós-graduação, sobressaiu o nível de especialização, inclusive, dois professores têm especialização na área da Educação Especial, dois cursando mestrado e três não responderam à pergunta.

Ao relatar a experiência com os alunos público da Educação Especial no ensino comum, existiu variação de dois até 15 anos, por outro lado, a maioria tinha convicção da presença do aluno na sala de aula, porém, houve dúvida em relação à identificação “Tem esses alunos assim, bom, até o momento eu não sei se eles têm laudo, não sei. Só sei que tem alguma dificuldade, mas qual é a dificuldade, o que eles têm pra elevar essa dificuldade, se ele é autista ou se ele tem outra coisa, eu não sei.” (PEC 4, p. 1, ls 7-8).

Na PNEEPEI, o atendimento complementar ou suplementar diante das especificidades do público da Educação Especial está ligado ao AEE ofertado na SRM e executado pelo(a) professor(a) especializado(a), somando a isto, as atribuições são estabelecidas pela Resolução n. 4/2009. Em relação aos professores especializados que

atuam nas SRMs das escolas estaduais de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Tempo Integral, os perfis deles estão apresentados no Quadro 28.

Quadro 28 - Caracterização dos perfis dos professores do atendimento educacional especializado

Idade	Ensino Superior	Pós-Graduação
34	Lic. em Língua Portuguesa e Língua Inglesa	Especialização em Tradução e Interpretação da Língua; Mestrado em Letras
42	Lic. em Normal Superior e Lic. em Matemática	Especialização em Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Educação Inclusiva Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades
43	Lic. em Normal Superior	Especialização em Psicopedagogia; Mestrado em Educação
46	Lic. em Normal Superior	Especialização em Psicopedagogia; Mestranda em Ciências da Educação
48	Licenciatura em Normal Superior	Especialização em Atendimento Educacional Especializado com ênfase em Sala de Recursos Multifuncional
54	Licenciatura em Normal Superior	-
58	Lic. em Normal Superior	Especialização em Educação Inclusiva
64	Lic. em Normal Superior	-
67	Lic. em Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia

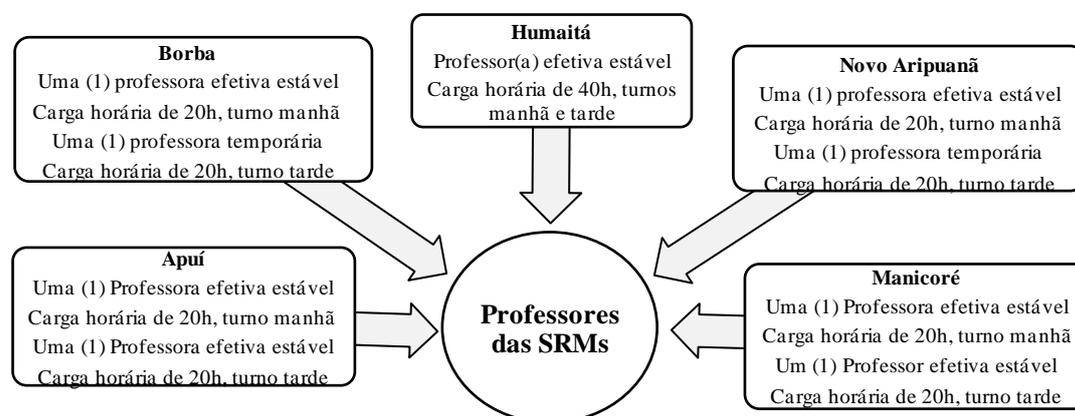
Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados das entrevistas.

Partindo do Quadro 28, a faixa etária dos professores é de 34 a 67 anos, em que a proporcionalidade da maioria possuía idades entre 42 a 48 anos, ou seja, 44,4%, e na faixa etária entre 50 a 60 anos, 22%, e de percentual semelhante a contar de 64 anos. No que diz respeito à experiência no AEE, ficou na média entre seis meses e 14 anos, em que a maioria dos professores que tem carga horária de 20 horas na SRM tem outro turno de atuação no ensino comum como professores regentes.

Nas SRM dos cinco municípios, a maior parte é de mulheres, o total de sete, e dois homens, em Manicoré e Humaitá. A totalidade possui curso de graduação de ensino superior, predominante a Lic. em Normal Superior, com o percentual de 77,8%, uma com o curso de Lic. em Pedagogia e outra com o curso de Lic. em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. O total de sete tem curso de especialização na área da Educação Especial ou afins e somente dois relataram não possuir especialização. É importante destacar que três são mestres e um

com mestrado em curso. Diante disso, a realidade das SRMs atende à determinação da Resolução n. 04/2009, no seu Art. 12, estabeleceu que o professor atuante no AEE deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência, deixando implícito qualquer curso de graduação em licenciatura, e formação específica para a Educação Especial. Somente nas SRMs do município de Humaitá a carga horária dos professores é de 40 horas em cada escola para o atendimento dos dois turnos, manhã e tarde. Enquanto nas demais SRMs, de Apuí, Borba, Novo Aripuanã e Manicoré, a lotação dos professores é de 20 horas por cada turno, resultando na disponibilidade de dois professores na SRM de cada escola, sendo um no turno da manhã e um no da tarde. Frente a isto, o detalhamento está na Figura 11.

Figura 11 - Fluxograma da dinâmica de funcionamento das SRMs nos municípios pesquisados



Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados das entrevistas e Diário de campo.

Acerca dos tipos de vínculos, exclusivamente em Humaitá os professores são efetivos estáveis no cargo de Educação Especial 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, Educação Especial na área do português do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio e Educação Especial na área da matemática do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O ingresso deles ocorreu conforme o Edital n. 1/2010-Seduc/AM, de 06 de janeiro de 2011. A saber que neste certame foram disponibilizados os seguintes cargos:

CARGO 5: PROFESSOR – EDUCAÇÃO ESPECIAL 1 (Professor 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental)

REQUISITO: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de nível superior de Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior e curso de Educação Especial nas áreas de deficiência auditiva, visual ou mental reconhecido pelo MEC.

CARGO 6: PROFESSOR – EDUCAÇÃO ESPECIAL 2 (Professor 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio – Português)

REQUISITO: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de nível superior de Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa ou Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e curso de Educação Especial nas áreas de deficiência auditiva, visual ou mental reconhecido pelo MEC.

CARGO 7: PROFESSOR – EDUCAÇÃO ESPECIAL 3 (Professor 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio – Matemática)

REQUISITO: diploma, devidamente registrado, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC de conclusão de curso de nível superior de Licenciatura Plena em Matemática e curso de Educação Especial nas áreas de deficiência auditiva, visual ou mental reconhecido pelo MEC.

CARGO 8: PROFESSOR – EDUCAÇÃO ESPECIAL 4 (Professor Intérprete LIBRAS 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio)

REQUISITO: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de nível superior de Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC, e comprovação de formação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS expedida pelo PROLIBRAS do MEC ou pelo Centro de Apoio ao Surdo do Amazonas (Amazonas, 2011, p. 2, grifo nosso).

Nesta perspectiva de atender à demanda da Educação Especial nos anos de 2015 e 2018, a Seduc (AM) realizou outros concursos. Após estes períodos, ocorreram os Processos Seletivos Simplificados para capital e interior a fim de contratação de professores temporários e cadastro reserva.

Relativo ao ensino comum, além dos professores regentes responsáveis pelo ensino em sala de aula, também estão presentes os profissionais de apoio escolar, igualmente denominados de Profissional Auxiliar da Vida Escolar (PAVE) pela Seduc (AM). No âmbito federal, está em discussão e em fase de elaboração as Diretrizes Nacionais para o Profissional de Apoio Escolar. O Ministério da Educação realizou, no dia 10 de outubro de 2024, uma reunião para tratar do assunto e reforçou o compromisso com o direito à escolarização e o fortalecimento da PNEEPEI. Foi instituído um grupo de trabalho, com caráter consultivo e de assessoramento, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, por meio da Portaria Secadi/MEC n. 41/2024, de 1 de julho de 2024, e a conclusão das atividades do plano de trabalho tem o prazo de quarenta e cinco dias, a contar da data da publicação da portaria.

Diante disso, os estados e municípios adotaram seus próprios regulamentos administrativos e legais. No Amazonas, os documentos oficiais que tratam do PAVE são considerados recentes e imprecisos para operacionalizar a contratação e as atribuições desses profissionais. Isso acaba gerando diferentes interpretações por parte dos familiares e

decisões jurídicas, as quais já foram evidenciados no Amazonas no estudo de Santos e Cunha (2021), e em outros Estados, como em Goiás (Amaral; Bernardes, 2018), Mato Grosso do Sul (Melo; Kassar, 2023), Santa Catarina (Farias, 2022) e São Paulo (Barros, 2023).

Contudo, enfatizamos que a Nota Técnica SEESP/GAB n. 19/2010 originou a nomenclatura de “profissional de apoio” e a Lei Brasileira de Inclusão, Lei n. 13.146/2015, o “profissional de apoio escolar”. Este profissional está presente na escola, exercendo entre as atividades:

Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência.

A demanda de um **profissional de apoio** se justifica quando a necessidade específica do estudante público alvo da Educação Especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes [...] O **profissional de apoio** deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público alvo da Educação Especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola (Brasil, 2010b, p. 2, grifo nosso).

XIII - **profissional de apoio escolar**: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015, p. 3, grifo nosso).

No estado do Amazonas, este profissional de apoio escolar/PAVE é preconizado na Lei n. 4.790/2019, Lei n. 5.127/2020, Lei n. 6.458/2023, a Instrução Normativa n. 002/2021 e a Resolução n. 127, de 03 de outubro de 2023. Assim sendo, os documentos mencionam a atuação no âmbito das atividades individualizadas voltadas para a locomoção, higiene e alimentação, bem como a articulação junto aos professores do ensino comum, AEE e outros que fazem parte da escola.

b) Assegurar, **quando necessário**, nas turmas comuns inclusivas, a figura do **Profissional de Apoio Escolar**, para acompanhamento dos alunos com Deficiência/Transtorno do Espectro Autista, Transtornos Globais do Desenvolvimento e, quando houverem outros transtornos associados, o qual deverá ser um profissional devidamente habilitado em curso de licenciatura, com curso na área de Educação Especial, com carga horária mínima de 80h ou pós-graduação em Educação Especial, e que, além de facilitador da acessibilidade também irá auxiliar o aluno em suas necessidades quanto a alimentação, higiene e locomoção em todos os espaços escolares (Amazonas, 2023, p. 5, grifo nosso).

A solicitação de lotação depende da comprovação documental da necessidade do aluno e, se ainda for necessário, ele será encaminhado para avaliação por uma equipe especializada da Escola Estadual de Atendimento Específico Mayara Redman Abdel Aziz, que fica na capital Manaus (Amazonas, 2021). A Instrução Normativa n. 002/2021, no Art. 10, menciona que o laudo médico por si só não caracteriza a necessidade do PAVE e completa no parágrafo único que:

O processo de solicitação do Profissional de Apoio Escolar tem como objetivo analisar, juntamente com outros profissionais envolvidos, se a melhor opção para o aluno é o trabalho do citado Profissional ou a adoção de outros procedimentos, tais como: Sala de Recursos Multifuncionais, flexibilização curricular que atenda às necessidades educacionais do aluno, ou ainda, atendimentos intersetoriais envolvendo a participação da família, saúde e assistência social (Amazonas, 2021, p. 12).

Assim sendo, a designação do profissional é efetivada mediante o deferimento da solicitação pela Coordenação de Educação Especial. Para conhecer o perfil desses profissionais presentes nas escolas estaduais dos municípios de Apuí, Borba, Humaitá, Manicoré e Novo Aripuanã, o Quadro 29 apresenta alguns dados.

Quadro 29 - Caracterização dos perfis dos profissionais auxiliares de vida escolar

Idade	Ensino Superior	Pós-Graduação
37	Lic. em Pedagogia	Especializações em Gestão Pedagógica Integrada; Administração, Supervisão e Orientação; Psicopedagogia
33	Lic. em Letras	Especialização em Letramento Digital
24	Lic. em História	Especialização Ensino de História, Cultura Afro-brasileira e Indígena
40	Lic. em Pedagogia	Cursando especialização
42	Lic. em Pedagogia	Especialização em Letramento Digital
44	Lic. em Normal Superior	-
46	Lic. em Ciências Biológicas	Especialização em Ciências Biológicas
47	Lic. em Normal Superior	Especializações em Coordenação Pedagógica; Matemática Digital
48	Lic. em Ciências	Especialização em Biodiversidade
54	Lic. em Normal Superior	-
61	Lic. em Normal Superior	Especialização em Alfabetização e Letramento

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados das entrevistas.

Nos cinco municípios, foi unânime a participação das mulheres, sendo 100%, e o vínculo prevaleceu a forma de contratação através de Processo Seletivo Simplificado (PSS), inclusive, em 2024, a Seduc (AM) lançou o Edital n. 01/2023/2024 a fim de novas contratações diante da necessidade da capital e do interior e do término dos contratos temporários de 2019/2020 e 2022, sendo a carga horária de lotação de 20h ou 40h, a sua remuneração correspondente, respectivamente de R\$ 2.564,59 e R\$ 5.129,16, e os requisitos mínimos são:

Profissional de apoio ao Escolar
Diploma devidamente registrado, de conclusão de curso de graduação em **Licenciatura Plena em qualquer área de conhecimento**; Certificado de **curso de no mínimo 80 horas em Educação Especial/Inclusão** (exceto cursos na área da surdez, deficiência visual e altas habilidades) ou **pós-graduação em Educação Especial**, reconhecidos pelo MEC (Amazonas, 2024, p. 2, grifo nosso).

Todas as participantes atendem a esses mesmos requisitos que foram regidos no edital, incluindo o curso mínimo de 80h na área da educação. Além disso, no Quadro 29 apresentamos a devida formação em curso de nível superior na modalidade de licenciatura, no entanto, a pós-graduação é em áreas distintas. Considerando que para o exercício da docência na educação básica é obrigatório o curso de licenciatura, e, por outro lado, os requisitos exigidos no edital e a formação do profissional de apoio escolar para atuação é de licenciatura, conseqüentemente, isso tem gerado um contrassenso dentro da escola, uma vez que o entendimento é de que é um professor voltado para o apoio do aluno público da Educação Especial. A situação torna-se ainda mais contraditória porque a Instrução Normativa n. 002/2021 estabelece o seguinte perfil:

Art. 11. O Profissional de Apoio Escolar deverá ser habilitado nas áreas de educação, saúde ou assistência social com especialização em Educação Especial ou ser estagiário a partir do 6º período, nos termos da Resolução Estadual CEE/AM nº 138/12.

§1º. Os profissionais a que se refere o caput deste artigo serão admitidos por classificação de formação, sendo priorizados aqueles que possuam:
I - Complementação de estudos em áreas específicas da Educação Especial, posterior à graduação;

II - Formação continuada, por meio de cursos diversos na área da Educação Especial;

III - Experiência comprovada como Profissional de Apoio Escolar na Rede Estadual de Ensino ou em outras instituições públicas ou privadas.

§2º. As habilitações a que se referem os incisos I a III, do parágrafo anterior, devem guardar pertinência às áreas de Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividades, dentre outros,

com exceção de cursos na área da Surdez, como Libras, e na área de Deficiência Visual, por exemplo (Amazonas, 2021, p. 12, grifo nosso).

O apontamento normativo que a formação do profissional não seja exclusiva na área da educação, ou seja, pode ser habilitado em cursos de nível superior da área da saúde e assistência social e restringe a pós-graduação na área da Educação Especial, entretanto, também habilita que o auxiliar da vida escolar seja um estudante do sexto período, sem definição do curso, conforme a Resolução n. 138/2012/CEE/AM.

Mas o campo pedagógico fica estabelecido com a Resolução n. 127, de 03 de outubro de 2023, onde demonstrou-se os requisitos na área da educação, determinando que o profissional seja habilitado em um curso de licenciatura, com a possibilidade de pós-graduação em Educação Especial, também é aceitável o curso na área de Educação Especial, com carga horária mínima de 80h. Embora ao tratar dos estagiários o documento não apresentou mudança, ficando implícito os termos da Resolução n. 138/2012/CEE/AM:

Art. 12 – Na organização das classes comuns inclusivas, das escolas públicas e privadas deve-se observar os seguintes aspectos: [...]

II – A distribuição dos alunos com necessidades educacionais específicas em turmas inclusivas deverá atender os seguintes critérios: [...]

b) Assegurar quando necessário, nas turmas inclusivas de crianças com graves transtornos no desenvolvimento, a **figura do auxiliar da vida escolar**, o qual poderá **ser estagiário, a partir do 6º período ou um profissional devidamente habilitado das áreas de educação, saúde ou assistência social** (Amazonas, 2012, p. 3, grifo nosso).

Vale ressaltar que o estágio é uma prática voltada para a inserção profissional, devendo ser supervisionado por um profissional habilitado na área. Portanto, no que se refere à saúde ou assistência social, há compatibilidade com o pedagógico, sendo necessário o direcionamento pela proposta escolar e a formação profissional. Além disso, ressaltamos que a denominação “figura do auxiliar da vida escolar” movimentou sentidos contraditórios em torno do perfil e à desmobilização do compromisso, impactando nos processos de escolarização, pois pode ou não instituir o profissional de apoio, além de permitir a inserção de estagiários em situações que, por não serem profissionais, encontram-se em formação, também há instabilidade inerente ao estágio e à previsão legal. Ainda compreendemos que a palavra “figura” é um mecanismo que possibilita essa escolha de contratação pelo poder executivo com o menor investimento financeiro, o que também reverbera em precarização do ensino, como resultado da ambiguidade presente nas normas do estado do Amazonas,

que é responsável pela dotação orçamentária para custear as despesas, conforme a Lei n. 5.127/2020.

A Instrução Normativa n. 002/2021, da Seduc (AM), em seu Artigo 12, descreve as atribuições do Profissional de Apoio Escolar:

Art. 12. O Profissional de Apoio Escolar deverá trabalhar de forma articulada com a família do estudante, professores e demais profissionais que acompanham o aluno, a fim de facilitar o processo de aprendizagem do discente com o objetivo de:

I - Participar da elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual do aluno, em parceria com os demais professores, família e profissionais;

II - Adaptar e/ou produzir materiais específicos, em parceria com o professor de Sala de Recursos (quando houver) e do ensino regular, à necessidade educacional do aluno;

III - Sugerir, com os professores e equipe pedagógica, procedimentos de avaliação que atendam o estudante em suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem, acompanhando a evolução de suas potencialidades, com vistas ao progresso global: cognitivo, emocional e social do mesmo;

IV - Orientar, quando necessário, o professor do ensino regular, sobre as metodologias específicas à aprendizagem do aluno;

V - Acompanhar o aluno, quando necessário, nos espaços da escola, auxiliando na higiene, locomoção e alimentação, para que este desenvolva a independência e autonomia;

VI - Participar do planejamento junto aos demais professores que trabalham com o aluno;

VII - Cumprir sua carga horária no ambiente escolar, participando dos trabalhos pedagógicos junto ao aluno ou em HTP;

VIII - Trabalhar de forma colaborativa com os professores dos diferentes componentes curriculares e professor da Sala de Recursos Multifuncionais (quando houver) para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno ao currículo e sua interação no ambiente escolar (colegas, professores e demais servidores);

IX - Ampliar e possibilitar situações de aprendizagem e autonomia sem retirar o aluno para atividades isoladas do contexto da sala de aula, a não ser em caso de extrema necessidade (Amazonas, 2021, p. 12, grifo nosso).

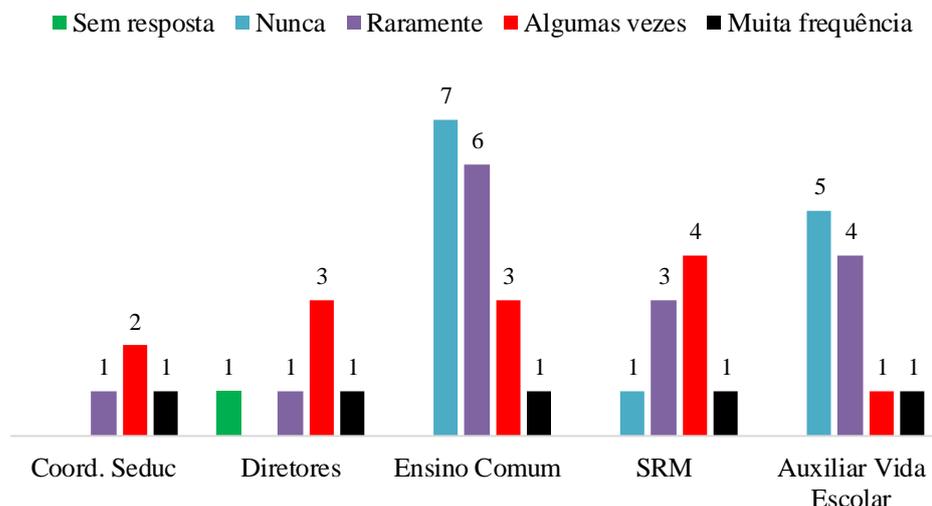
O documento estabelece atribuições voltadas para o âmbito pedagógico e o termo “auxiliando” remete sutilmente à função de cuidador, especialmente na ausência desse profissional. Nessa perspectiva, observamos que o PAVE tem executado atividades voltadas para os alunos com: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Paralisia Cerebral e dificuldade de visão (baixa visão), deficiência física, deficiência múltipla e Síndrome de Down. Também havia pedidos não atendidos de alunos considerados não aptos para o apoio escolar pelo PAVE (Diário de Campo). Vale ressaltar que a Lei n. 5.127/2020, no seu Artigo 3º, menciona que os alunos

necessitam do auxílio do PAVE e para atendê-los há a proporção de, no máximo, três alunos para cada PAVE na escola (Amazonas, 2020).

Neste estudo, realizado no interior do Amazonas, a realidade mostra que a escolha do nível de escolaridade do Profissional de Apoio Escolar/Auxiliar de Vida Escolar foi por formação com nível superior, possuindo o curso de licenciatura voltada para a docência e experiência de dois a três anos na área da educação. Isso possibilita que o PAVE esteja mais propenso à prática de mediação da aprendizagem e alia-se às experiências de cada PAVE, que foram vivenciadas junto a um aluno que estava em turmas dos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental. Segundo a Instrução Normativa n. 002/2021, da Seduc (AM), faz parte da atribuição o PAVE facilitar o processo de aprendizagem do aluno público da Educação Especial.

Em relação à formação continuada oferecida pela Seduc (AM), o Gráfico 7 mostra as respostas a partir dos perfis dos participantes:

Gráfico 7 - A frequência da realização de formação continuada pela Seduc (AM)



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

A partir dos resultados apresentados no Gráfico 7, revela-se que a SEDUC (AM) oferece formação continuada na área da Educação Especial, com a participação de coordenadores regionais, gestores escolares, professores do ensino comum e especializado, além dos profissionais de apoio escolar, o que foi confirmado por 70% desses profissionais.

Em relação à frequência, sobressaiu-se, com 32%, a condição de raramente, 28% na condição de algumas vezes e 11% com muita frequência. Contudo, dos 47 participantes, o total de 17, com percentual de 28%, nunca teve formação. Desses, sete estão lotados no ensino comum, correspondendo a 41% dos 17 professores participantes. Apenas um professor lotado na SRM nunca teve formação. Enquanto que cinco foram os profissionais de apoio à vida escolar, representando 45% dos 11 participantes. Além disso, um gestor não respondeu à pergunta.

Os profissionais mencionaram a ausência, a participação e o anseio por formação oferecida pela Seduc (AM). As falas estão apresentadas de acordo com o perfil de cada um. Iniciamos com uma coordenadora regional e os gestores educacionais:

Eu acredito que se a gente tivesse cursos, não precisa ser cursos de 360 horas, que seja curso de 60 horas, mas que seja um curso, por exemplo, um curso sobre a metodologia, como trabalhar a metodologia com o autista, como trabalhar a metodologia com aluno down por exemplo, eu acredito que esses minicursos já ajudariam bastante (CRS 1, p. 2, ls. 44-47).

Eu acho que o que precisa realmente é do curso de formação, de uma capacitação pra todo o professor da rede estadual, não só estadual, mas municipal também, porque a gente recebe também alunos de lá, pra que eles pudessem realmente ter conhecimento de fato do que é uma sala especial, do que é uma sala de recursos, do que é um aluno portador da necessidade especial, para que ele pudesse realmente conhecer de fato (GE 2, p. 7, ls. 326-331).

Olha eu acredito que precisa de mais capacitação, de mais momentos assim de aprendizagem pra gente, porque a gente, tem muitos professores que não tem, a gente não tem. A gente que tem que se virar nos trinta para aprender a lidar com a situação. E eu vejo o interesse deles a todo momento está lá na sala [...], tentando adaptar as aulas dele, eu vejo assim os esforços deles, a preocupação que eles têm, então eu acredito que tenha que ter e para ter essas capacitações tem que vir de lá para que a gente tenha um momento mais, como posso dizer, é porque a Seduc é 100% aulas, ela não quer parar, ela não quer. Então, para o professor ter uma capacitação dessas é preciso que ele pare os conteúdos dele, pare. E a Seduc não aceita, aí é complicado, mas eu acredito que se tivesse esses tipos de capacitação eu acho que melhoraria muito, muito mesmo (GE 5, p. 6, ls. 248-257).

Não falo só aqui da escola, estou falando de todas as escolas que há uma carência muito grande em relação a isso, tanto que os professores daqui eles fazem um minicurso, aplica um minicurso nas outras escolas, porque existe essa carência de informação para os professores das escolas regulares, principalmente sobre a questão de conhecimento sobre TDH, identificar e tal, porque é um número muito, muito grande de alunos com esse tipo de situação (GE 6, p. 3, ls. 89-95).

As falas da coordenadora regional e dos gestores educacionais indicam a necessidade de uma formação que abrange tanto a instrumentalização da prática quanto a concepção da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Também é destacado um

contraponto, que a Seduc (AM) não garante a formação continuada dentro da carga horária de trabalho. Vale inferir que o pano de fundo das falas é a dificuldade de identificar, de fato, o compromisso educacional firmado pela Seduc (AM) no processo de escolarização dos alunos.

Mesmo entre os gestores da educação, fica evidente que ainda não há um caminho definido, gerando a busca de instrumentação e método para a superação das dificuldades diante do aluno público da Educação Especial, mas o desafio da sala de aula é educacional. Corroborando com esse entendimento, Anjos (2015) destaca que as necessidades no campo do ensino e do aprendizado não podem ser entendidas apenas como individuais, neste caso, do público da Educação Especial, mas como necessidades do coletivo que exigem educação e pertencimento cultural.

A seguir, apresentamos as falas dos professores do ensino comum:

Eu acho que a qualificação, a questão do estudo mesmo em si, como eu devo agir, a questão de estudar mais a questão das leis que amparam, como eu estou falando, é algo que a gente vai mais na prática. A partir do momento em que surgiu uma dificuldade ali de como lidar com o aluno, aí que eu vou pesquisar, aí que vou me interessar em pesquisar, mas enquanto não houver, a gente vai trabalhando como a gente sempre trabalhou (PEC 1, p. 8, ls. 361-365).

Geralmente não há nenhuma orientação sobre isso, tanto vindo da Secretaria ou de qualquer outra parte (PEC 2, p. 1, ls. 21-22).

Os cursos, preparação. Eu acho que se tivesse um profissional na coordenação ou na própria escola para auxiliar a gente nesse trabalho, sempre preparado, porque o professor que trabalha não é preparado (PEC 3, p. 2, ls. 53-55).

Até porque ninguém tem nenhuma orientação, nunca fez curso, nunca fez nada, não sabe como lidar com essas pessoas e não sabe como lidar e aí vai passando. O tempo vai passando, as crianças vão tirando nota baixa, não consegue passar. Então, mas aqui na escola tem vários alunos com esses problemas. É que a gente não sabe o que é. Porque que eles não fazem. Se tem algum problema, se tem alguma coisa, ninguém sabe. Que tem essas dificuldades (PEC 4, p. 2, ls. 57-62).

Olha, o curso sempre a gente tem, a gente está tendo muita formação agora para o professor, que é o novo ensino médio. Mas eu vejo aqui a questão que o professor, ele tem que aprender a parte teórica, mas também pôr em prática. Que essa questão às vezes tem o professor que é muito inteligente que aprende tudo que tem ali, mas na hora de pôr em prática não sabe, e essa parte metodológica eu vejo assim que falta muito na escola. Eu, não culpando assim, o professor é o mediador do ensino e se ele não sabe fazer isso, ele só sabe a parte teórica, como é que a gente vai conseguir melhorar a educação? Principalmente dessas crianças que eu vejo que elas são excluídas, querendo ou não (PEC 7, p. 6, ls. 263-270).

Eu acredito que para trabalhar com esse tipo de aluno em sala de aula pra ter um retorno promissor, eu acredito que deveria ter uma formação específica nessa área, porque o básico, o nome já diz o básico, nem tudo que a gente pensa e a gente está

conhecendo as vezes se torna o mínimo. Acredito que seria uma formação específica. Eu acho que cada professor deveria ter uma formação específica voltada para trabalhar com o aluno da sala multifuncional (PEC 9, p. 1, ls. 27-31).

Eu acho que está faltando muito curso pra gente ter uma e saber como lidar. Falta esses cursos de capacitação, isso que está faltando, eu já pensei em fazer uma faculdade pra tentar conhecer melhor, assim, saber lidar com eles, porque é difícil, é muito difícil pra quem nunca trabalhou. Eu acho que falta muita capacitação pra gente, está faltando isso em todas as situações de deficiência, está faltando (PEC 11, p. 3-4, ls. 138-142).

Eu acho que a gente precisa, nós professores em relação a eles, a gente precisa de um pouco mais de conhecimento neste ponto. Eu não sei, se tivesse uma palestra, um curso ou algo assim pra gente. Eu sou pós-graduada, eu sou formada em Matemática, mas eu fiz essa graduação justamente porque eu vejo essa necessidade, eu vejo isso, então já tento, eu já sou mais, como eu posso lhe dizer? Eu falo por mim, sou mais flexível com relação a isso assim, porque a gente conhece mais, infelizmente não são todos os professores que veem por esse lado. Eu acho que a gente precisa de um pouco mais de conhecimento. Eu falo a gente porque eu também preciso, todo mundo precisa sempre ali pra aprender mais. E eu acho que é isso assim, um pouco mais de atenção pra nós como professores porque, é isso (PEC 12, p. 6, ls. 252-264).

Eu acredito que a SEDUC deveria oferecer cursos, hoje diretamente na área da Educação Especial, porque é uma grande necessidade pra gente que pelo menos, eu digo assim, eu me deparo com situações aqui que antes não tinham alunos, tantos alunos assim, com essas necessidades e hoje tem vários alunos. Então a escola deveria oferecer cursos de capacitação voltada diretamente para os professores mesmo (PEC 13, p. 1, ls. 23-27).

Uma preparação, porque uma preparação mesmo, sabe assim, que nem nós temos a jornada pedagógica, eu acho que teria que ter um curso no início do ano voltado pra isso, porque no início do ano tem a jornada pedagógica, então que venha um curso que nos prepare e pelo menos nos dê o básico, porque nem todo mundo que fez o ensino superior pedagogia, essas coisas, nem todos fizeram especialidade voltada para deficiência (PEC 14, p. 2-3, ls. 85-89).

O que sobra pra gente é fazer pesquisas por conta própria ou você se matricula em um curso específico pra fazer essa instrumentalização ou você busca informações na internet. A Seduc tinha horários pra fazer cursos e alguns atendimentos, mas só, por exemplo, é tudo fora do expediente e fica ruim pra nós, acaba aqui e tem que fazer outra coisa e fica ruim correr atrás disso fora do expediente. Se eles disponibilizassem dentro da nossa carga horária de trabalho ficaria muito melhor pra gente (PEC 16, p. 2, ls. 37-42).

Ela promove mais assim, não de forma específica, são cursos de modo aleatório, que muitas vezes não contribui com as nossas necessidades (PEC 17, p. 1, ls. 19-20).

Os excertos dos professores do ensino comum também indicam a necessidade de formação voltada para o desenvolvimento de técnicas de ensino na área da Educação Especial, demonstrando preocupação em saber qual o procedimento específico a ser adotado que contemple a dinâmica do seu trabalho com os alunos público da Educação Especial.

Além disso, os professores apontam a dificuldade de ensinar devido à falta de formação, evidenciada por lacuna em sua formação inicial e profissional. Eles também ressaltam a necessidade de um plano de formação, com disponibilidade de um profissional responsável pelo processo formativo, além da definição de horários para a formação dentro da jornada de trabalho.

É importante saber que a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é a referência importante para a formação e atuação desses profissionais, pois estabelece no Artigo 59 que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 2017, p. 42, grifo nosso).

Considerando esta Lei e a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu Artigo 18, parágrafo primeiro, fica estabelecido que as escolas devem contar com os professores capacitados para o ensino comum:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial (Brasil, 2001, p. 5).

Parte-se do pressuposto de que, ao serem contratados, esses professores já estariam capacitados pelo simples fato de terem tido acesso, durante a formação inicial, a algum conteúdo relacionado à Educação Especial. Contudo, há gerações de professores atuantes que tiveram sua formação antes da implementação dos dispositivos legais que orientam a formação de professores nessa perspectiva. Além disso, mesmo aqueles que passaram por essas formações ainda sentem a necessidade de mais conhecimentos para aperfeiçoar sua prática docente.

Diante disso, a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, no Artigo 18, parágrafo 4º, menciona sobre a oferta da formação continuada: “§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (Brasil, 2001, p. 5). Contudo, o documento não especifica a organização e nem carga horária dessa formação, deixando essa incumbência aos entes federativos. No Amazonas, a Resolução n. 127/2023, em seu Artigo 14, estabelece em relação ao ensino que: “Na organização das classes comuns inclusivas, em escolas públicas e privadas, deverão ser observados os seguintes aspectos: I - Professores das classes comuns com formação para atender a diversidade humana [...]”. No Artigo 22, refere-se aos Atendimentos Especializados da Educação Especial, que: “Compete aos Atendimentos Especializados da Educação Especial implantados na rede pública e privada: [...] f) Garantir a Formação Continuada, em Educação Especial, para os profissionais da educação, visando a implementação do processo de inclusão escolar [...]”.

Retornando ao contexto das falas, podemos dizer que é reforçada a concepção de instrumentalização da prática para o ensino dos alunos público da Educação Especial, ainda fortemente influenciada pelo modelo biomédico no campo do ensino. Consideramos também que o movimento de inclusão escolar vem se constituindo por meio da prática consciente, baseada na experiência em sala de aula, e que a formação pode contribuir para direcionar a ação pedagógica na condição de mediação da aprendizagem. Ressaltamos que o processo de formação continuada envolve, conforme defendido por Vigotski (2007), o entendimento de que o aprendizado precede o desenvolvimento, uma vez que a maneira

como é organizada influencia na aprendizagem e pode resultar em mudanças de ordem individual, coletiva e cultural.

Em continuidade, seguem as falas dos professores da Sala de Recurso Multifuncional:

Um curso de capacitação em sala de recurso ou uma graduação em sala de recurso, porque tem. E assim, é, não só pra mim, mas um curso de capacitação promovido pela Seduc por alguém da Seduc em relação aos colegas, em relação à gestão (PSRM 3, p. 15, ls. 690-693).

Eu penso que a gente poderia interagir mais com quem trabalha na sala de recurso, seria uma forma de estar se atualizando e também os cursos específicos que tivesse ligado, voltada à atualidade, às crianças que têm TEA, que tem sido uma demanda bem grandiosa, até mais que outras dificuldades. Graças a Deus, que, até o momento, eu falo assim graças a Deus, porque eu não me sinto preparada, não encontramos nenhuma criança cega. Temos baixa visão, mas a baixa visão dá pra se trabalhar. Já tivemos com surdez, mas também você consegue trabalhar. Mas eu me veria perdida se eu encontrasse uma criança totalmente cega. Então a gente precisaria assim, ter esse acesso de formação voltada pra essa dificuldade extrema que nós temos, dificuldade com uns que não estamos preparados pra atender (PSRM 7, p. 2, ls. 50-58).

Eu sinto uma necessidade pra mim primeiro, formação do professor intérprete. Como trabalhar com um aluno surdo, como alfabetizar um aluno surdo. Eu tenho livros, estudo muito, pesquiso, mas sinto falta dessa formação por parte da Seduc. Sinto muita falta, até porque a minha graduação não é para alfabetizar. Então, eu vou assim no rumo e tentando entender, porque eu não tive um estudo específico para alfabetizar como as pessoas que estudaram pedagogia normal superior. É mais seca, digamos assim, a minha formação é mais para atender os alunos a partir do sexto ano e eu sinto essa necessidade. Também sinto a necessidade de formação para os professores do ensino regular, todos (PSRM 9, p. 4, ls. 176-183).

O que nós mais temos são palestras muito rápidas assim, que não é curso, eu não posso chamar de curso, são orientações, eles fazem por meio daquele canal que tem no Youtube, eles fazem orientações de como preencher o formulário do aluno, como proceder na escola, algumas orientações básicas, mas eu sinto muita falta assim, de formação de como criar material, porque o que a gente cria, a gente vai e pesquisa na internet (PSRM 9, p. 3, ls. 120-136).

Os professores especialistas apontam a diferença entre a divulgação de informações e orientações técnicas realizadas pela Seduc (AM) e a formação continuada, que se apresenta como carência de oferta. Eles também mencionaram a formação estendida para além do AEE, com uma participação coletiva dos outros professores. Nessa mesma linha de sentido, ficou destacada a necessidade de formação como um processo de compartilhamento entre os pares, sendo um momento de troca de experiências e atualização das práticas executadas nas SRMs.

Além disso, manifestam a necessidade de formação voltada para a aquisição de técnicas e o aprofundamento pedagógico em relação às especificidades dos alunos. Outro aspecto identificado foi a formação como uma necessidade no contexto das SRMs, pois a condição de especialista por si só não habilita o domínio técnico da área da Educação Especial. Isso mostra o equívoco que a especialidade enquanto curso remete a um pleno domínio da prática. Vale ressaltar que a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, em seu Artigo 18, parágrafo 2º, menciona que:

São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001, p. 5).

Além desta Resolução que menciona os professores especializados com atuação no AEE, especialmente nas SRMs, o Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, em seu Artigo 3º, estabelece o apoio técnico e financeiro que será prestado pelo Ministério da Educação. Nos parágrafos 2º e 3º refere-se que a formação dos profissionais é um desses compromissos:

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais;

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;

IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Brasil, 2011, p. 2).

Assim, a formação continuada insere-se em uma lógica que contempla os professores para o AEE, gestores e demais professores e profissionais da escola, com foco na inclusão escolar. Entretanto, não há explicitação sobre a operacionalização dessa formação, sendo essa responsabilidade atribuída a todos os entes federativos. As autoras Vaz e Garcia (2015) consideram que a formação do professor que atua no AEE pode estar pautada para um perfil

específico em termos de atuação, de modo que essa formação ainda carrega as características do professor especializado, com foco nas deficiências. Assim, sugere que esses profissionais sejam reconvertidos para atuar no modelo de educação inclusiva demandado pelas políticas educacionais atuais, mas mantendo os aspectos da concepção de Educação Especial centrada na deficiência (Vaz; Garcia, 2015).

As falas dos profissionais de apoio escolar:

Eu, da minha parte eu faço os cursos particulares. Eu busco na internet, eu faço pesquisa, eu não paro, eu sou assim, adapto as atividades pra ele, mas do Estado eu ainda não recebi ainda assim uma orientação certa pra ele, pra ele, para o nível de grau de dificuldade dele (PAVE 1, p. 2, ls. 68-70).

Que tenha um professor pra orientar a gente como trabalhar com eles. Que tenha material certo pra gente trabalhar, olha trabalha com autista esse aqui, tu trabalhas com síndrome é esse. Isso que a gente ainda não tem e é isso que falta. A gente que já pesquisa, a gente que corre atrás pra gente fazer um serviço, quer dizer, não muito bom, mas a gente tenta, porque se a gente não fizer, não correr atrás, a gente fica, porque a gente não tem uma pessoa para orientar a gente direito (PAVE 3, p. 7, ls. 319-332).

A questão mais é de a gente sempre ter ali os cursos pra gente estar sempre se atualizando, se atualizando pelos recursos, que a gente possa cada dia ampliar mais a nossa experiência com os alunos, era mais assim (PAVE 4, p. 4, ls. 183-185).

E tivesse pelo menos uma vez no mês um encontro dos professores para que tivessem um curso ou uma palestra até pra nos ajudar e ajudarmos eles (PAVE 7, p. 6, ls. 276-282).

Acho que mais cursos, se tivesse mais cursos para o professor ir adaptando e buscando mais conhecimento, seria melhor. Que cada vez está aprendendo algo novo, seria muito bom (PAVE 8, p. 4, ls. 152-154).

Acho que uma formação que refresque a nossa memória, que traz ideias de como traçar novas estratégias, de criar novas ferramentas [...] Eu acho que é isso, é algo que venha nos orientar, nos dar um norte, que nós, aperfeiçoamos cada vez mais essa nossa técnica, ter um olhar mais voltado pra eles assim, pensando mais e mais voltado pra eles pra que possa suprir um pouco essa necessidade dele (PAVE 9, p. 6, ls. 247-256).

Talvez no sentido da formação, ter algum curso assim específico pra gente saber trabalhar um pouquinho melhor. Só nesse sentido (PAVE 10, p. 2, ls. 72-73).

Bom, como a [...] já falou, tem os cursos de capacitação pra isso. A gente não tá, assim, preparadíssimo pra receber eles. Então nós temos que ter cursos pra gente se comunicar com eles também, porque não adianta estar ali e não saber se comunicar com eles e transmitir o que a gente quer transmitir pra eles. Então os cursos de capacitação são bem essenciais, assim, no nosso campo de trabalho (PAVE 11, p. 4, ls. 145-149).

As falas dos profissionais de apoio apontam que as dificuldades estão vinculadas à falta de clareza do projeto de escola inclusiva que envolve a Educação Especial e, diante das necessidades enfrentadas junto ao aluno público da Educação Especial, os professores acabam recorrendo, por iniciativa própria, à complementação de conhecimento. A maior manifestação é pela formação e pela presença de um responsável que possa orientá-los. A formação é pleiteada sob as perspectivas de capacitação para o aperfeiçoamento da prática e voltada para a especificidade do aluno, ainda embasada no modelo biomédico ou modelo médico-pedagógico (Michels, 2011).

Vale ressaltar que essa realidade pesquisada nos cinco municípios aparece semelhante aos estudos de Ziesmann (2018), em Santa Rosa (RS); Fagundes (2022), em Capanema (PR); Camargo (2019), em Corumbá (MS); Loureiro e Silva (2021), em Duque de Caxias (RJ); Moraes (2022), em Maricá (RJ); Sá (2018), em São Paulo (SP); Fernandes e Benitez (2022), em São Paulo (SP); Siqueira (2019), em Mariana (MG); Silva (2021), em Manacapuru (AM), que mencionaram sobre a carência e a importância de formação adequada para todos os profissionais da educação, com alcance desde o secretário de educação, supervisores, conselheiros tutelares, gestores, equipe administrativa, até aos professores.

E como experiência construída em prol da garantia da formação, os estudos de Almeida *et al.* (2018) apresentaram a parceria na oferta de cursos de formação de gestores na área da Educação Especial com a Universidade Federal do Espírito Santo, enquanto que Moraes (2022) relatou a parceria com o Instituto Federal Fluminense, voltada para a promoção de cursos destinados aos professores e demais funcionários, alunos e familiares. Os demais mencionaram as experiências nas próprias redes estaduais e municipais, como: Hernandez-Piloto (2018) no estado do Espírito Santo; Delevati *et al.* (2018) em Santa Maria (RS); Santos (2019) no estado do Ceará; Nozu e Kassar (2020) em Corumbá (MS) e Fernandes e Benitez (2022) em São Paulo (SP).

Nesse estudo, também destacamos a experiência dos professores de SRMs junto às instituições de ensino superior, escolas e a comunidade:

Já vou fazer um minicurso essa semana, a gente concluiu um minicurso na UEA sobre braile e soroban. E a gente começou esse processo a partir de 2012 aqui no Álvaro Maia e estamos até hoje graças a Deus (PSRM 8, p. 2, ls. 37-40).

Sim, inclusive a gente tinha parceria, tem parceria com a UFAM, faço parte do núcleo, só que com a pandemia o núcleo deu uma parada, o Núcleo de Acessibilidade da UFAM. Mas a gente promovia formações, seminários, oficinas, a gente participava, eu já fiz oficinas e ministrei oficinas e, também aqui, para os professores do estado, a gente faz a sensibilização. No dia de quinta-feira a gente recebe e abriu para a comunidade, os familiares, os professores daqui da escola e funcionários que querem aprender Libras, assim como para os surdos que não sabem e querem aprender Libras. A gente tem, então, quarenta e cinco minutos de aula, toda quinta-feira aula de Libras [...]. A gente promove essa formação aqui na escola por nossa conta e, também tem a disciplina de eletiva, porque aqui com a nova estrutura do ensino médio tem as disciplinas eletivas. O professor procurou a gente sobre essa parceria, que seria importante divulgar a língua e a gente aceitou, então, são duas horas toda quarta-feira, duas horas de aula de Libras. Isso dá quarenta horas de Libras (PSRM 9, p. 5, ls. 200-212).

As falas dos professores revelam as parcerias entre as universidades e as escolas, em um movimento de deslocamento da centralidade na formação, pois os professores também se tornam colaboradores nos processos formativos oferecidos pelas instituições. Também evidencia a experiência vivida no Centro de Educação de Tempo Integral (CETI), que oferta a disciplina eletiva Língua Brasileira de Sinais (Libras), em que os alunos têm a opção de escolha e uma oportunidade de que eles fomentem a comunicação junto aos colegas surdos, “[...] são misturados, os alunos fazem o sorteio, eles vão lá, porque tem a lista das disciplinas que eles desejam estudar, eles assinam e a turma é formada” (PSRM 9, p. 5, ls. 216-217). Os professores da SRM são os responsáveis pela ministração da disciplina.

De tal modo, a discussão sobre a formação pautando a Educação Especial envolve diferentes abordagens teóricas e pesquisas realizadas por diversas pesquisadoras no Brasil, dentre elas, Michels (2011). Esta autora enfatiza que na formação continuada de professores de Educação Especial e inicial de professores prevalece os modelos médico-pedagógico e psicopedagógico, em uma perspectiva comportamental. Estes modelos indicam a necessidade de técnicas focadas na lesão dos alunos e de recursos ligados a cada especificidade do público da Educação Especial, somando a base biológica à sustentação psicológica que atribui o fracasso escolar a questões individuais e não sociais (Michels, 2011).

Diante disso, o desafio para as escolas é reconhecer que o conhecimento é um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução (Candau, 1996). Assim, a formação continuada dos profissionais deve ser assumida como responsabilidade das redes de ensino, na mesma dimensão em que se trata o direito à educação dos alunos. Essa formação deve ser conduzida em uma perspectiva de aprimoramento teórico prático, baseada

na ação-reflexão-ação e fundamentada em uma educação emancipatória. Por fim, é essencial que a formação continuada dos professores seja um processo permanente em serviço, conforme afirma Freire (1991, p. 58): “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

5.2 CONTEXTO DE PERMANÊNCIA ESCOLAR

Neste tópico, a discussão aborda as condições e recursos disponíveis, bem como a potência das escolas em manter os alunos, dentre eles, o público da Educação Especial, observando o processo de ensino-aprendizagem a partir da participação dos alunos, profissionais e das interações entre eles.

5.2.1 Acompanhamento escolar

Tomamos como base para a permanência o acompanhamento a partir da frequência escolar, que é um fator intrínseco à presença na escola, ou seja, reflete a condição para além da matrícula e indica os resultados alcançados pela continuidade do aluno na escola. Nas falas dos gestores escolares, foi revelada uma baixa presença do aluno público da Educação Especial na escola, conforme a seguir:

Sim, deixa, mas a gente vai em busca, isso aí tem que ser uma busca ativa direta e mesmo assim a gente encontra pai que não quer trazer o filho, muita resistência, inclusive nós já tínhamos casos de que a gente precisar recorrer ao conselho tutelar [...] É falta de tempo, que ele trabalha, é essa a situação, eles dizem que não dá para conciliar, mas quando a gente faz esse tipo de processo, porque também ninguém deixa à vontade, a gente faz o acompanhamento e vai em busca. E quando a gente não consegue a busca ativa pela escola a gente aciona o conselho tutelar e quando aciona o conselho normaliza tudo, eles vêm sem reclamar nada (GE 2, p. 5, ls. 203-211).

Muitos deixam de frequentar e voltam com o passar do tempo, eu acho que tem um grande erro dos pais também em está incentivando. Nós tínhamos alunas que não vinham porque o pai dizia “ah não dar porque a gasolina não dar pra estar levando pela manhã e tarde”, sempre colocando uma dificuldade para trazer sabe, aí eles deixam de frequentar, a gente tem que está o tempo todo em cima, o professor ligando, a professora [...] em cima para puder voltar (GE 3, p. 4, ls. 162-167).

Olha quando nós é, sempre nós comunicamos a família e aí queremos justificativa o porquê não permanece na escola no contraturno, são “n” justificativas, como apontam as famílias (GE 4, p. 2, ls. 39-41).

Um dos fatores relacionados à ausência dos alunos público da Educação Especial é a falta de participação dos pais, cujos principais motivos decorrem das condições materiais de existência e ocupação em virtude do trabalho, o que gera um baixo envolvimento e impede o deslocamento até a escola. Essa realidade familiar, inclusive, se configura como uma problemática para a realização de estudos. Contudo, a ausência do aluno não foi caracterizada como abandono, pois a qualquer momento pode ser revertida mediante o acompanhamento por parte da escola junto aos pais e pela implementação de projetos, como a iniciativa de busca ativa que já foi mencionada. Em relação à frequência, os professores do ensino comum mencionaram que:

Não, aqui não, até porque quando tem uma falta em excesso, digamos assim, que a escola não é avisada, a própria escola, a coordenação vai atrás (PEC 1, p. 6, ls. 289-290).

Que eu me recorde não teve nenhum, geralmente o aluno com essa característica ele gosta de estar na escola, pelo menos o nosso público aqui, dessa característica, ele gosta de estar em contato com a escola, com os colegas, ele gosta do ambiente (PEC 2, p. 2, ls. 73-75).

Não. Eles vão até o fim. Eles são guerreiros e eles continuam, coitadinhos (PEC 5, p. 2, ls. 69-75).

Não lembro, sempre eles veem, nem que seja pra eles estarem sentados aqui na sala, como tinha uma deficiente visual, ela terminou aqui o estudo na escola, mas ela não conseguiu aprender braile, e nem a gente sabia braile, como que a gente ia ensinar pra ela (PEC 7, p. 3, ls. 121-123).

Sim, infelizmente, isso é recorrente na escola porque a família precisa se deslocar, então muitas vezes o aluno acaba sendo levado pelos responsáveis, os pais, até mesmo pela necessidade da família. Os pais viajarem eles levam consigo esse aluno, claro que a gente fica de portas abertas, mas eles são bem grandinhos, nós vamos e passam de quinze a vinte dias, isso pode comprometer, mas no retorno a gente consegue atualizar e passar todas atividades e torná-los juntos com a turma na mesma condição, mas esse afastamento por conta de viagem, acaba deixando o aluno afastado e termina em desistência realmente deles (PEC 8, p. 3, ls. 107-113).

Não, os alunos que eu tive, esse ano por exemplo, no 6º ano, eu tive só um aluno que ele tem problema de dicção, mas ele é um bom aluno, mas ele nunca, inclusive é muito presente na sala de aula, muito interessado, bem esforçado mesmo (PEC 9, p. 3, ls. 99-101).

Eu acredito que sim, porque sempre que a gente passa pra lá, para pedagoga, essas situações, ela, pelo menos quando já aconteceu comigo, não só deles, mas de outros alunos, ela entrava em contato sim (PEC 12, p. 3, ls. 131-133).

Inclusive hoje, nós temos um aluno que não está vindo, que eu acredito que ele não tenha laudo, mas eles não estão vindo à escola, raramente, acho que no mês eles vêm uma vez no mês (PEC 13, p. 3, ls. 117-119).

Há duplicidade de vivência escolar dos alunos públicos da Educação Especial no que é marcada pela contradição de ausência e presença entre as falas dos gestores e dos professores do ensino comum. O que significa dizer que prevaleceu a maior assiduidade no ensino comum, inclusive, também explicitado nas falas dos professores auxiliares de vida escolar:

Isso, quando ele está doente é que a mãe dele não traz, porque eles são assim, nessa parte eles são muito sensíveis. Eles têm a imunidade baixa e como está essa gripe, às vezes a mãe dele diz, “professora hoje ele não está bem”, tudo bem, mas eu venho pra escola. Eu fico com a professora e com as outras crianças, eu fico na sala de aula (PAVE 3, p. 5, ls. 215-218).

A pedagoga vai, a gestora vai e a gente tenta conversar com os pais pra ele assim que não falte, ele tem assim um pouco de dificuldade nessa parte [...] A frequência dele é nessa parte estava um pouco regular justamente por causa disso, veio o festejo ele é muito sensível a fogos, ele fica em pânico quando tem foguete, essas coisas, a mãe veio conversar e preferiu que ele ficasse em casa e a gente mandava atividade online pra ele, registrava e mandava, mas foi poucos dias, uns dois dias só (PAVE 4, p. 2, ls. 70-79).

Assim, ela já ficou, mas é quando ela está menstruada, porque a mãe dela me informou que ela usa calça descartável e ela fica muito desconfortável. Logo nos primeiros dias, ela toda vez que ela fica, ela falta no dia. Mas ela é uma menina bem assídua, ela não falta (PAVE 5, p. 3, ls. 131-133).

Ele não falta nunca e a mãe está ali, ela traz todos os dias, até porque a escola é perto (PAVE 6, p. 4, ls. 176-177).

Nunca deixou de frequentar (PAVE 7, p. 4, ls. 179).

Só falta quando estão doentes mesmos (PAVE 8, p. 3, ls. 133).

Não, essa aqui vem sempre. Dificilmente ela falta. Da última vez que ela veio, faltou duas vezes ela. Foi esse dia que ela veio pro médico e domingo que a mãe diz que ia ter um, qual é o nome? Na igreja que teve o bingo, foi... (PAVE 9, p. 4, ls. 153-155).

Sim, ele nunca falta (PAVE 10, p. 3, ls. 101).

Sim, ela frequenta. Mas como eu falei pra senhora, ela falta, por algum motivo que, às vezes assim, ela sente dor de barriga, como ela usa a sonda, ela tem que ir embora cedo. Mas às vezes ela não vem mesmo justamente por algum motivo de saúde. Então ela dá uma faltadinha quando vai fazer exames médicos, ela também falta (PAVE 11, p. 2, ls. 84-87).

Os alunos público da Educação Especial são considerados frequentes no ensino comum, os fatores de ausência estão ligados à condição de saúde. Esta condição também foi explicitada pelos professores da Sala de Recurso Multifuncional:

Às vezes tem sim, às vezes tem porque tem alunos que toma remédio (PSRM 1, p. 4, ls. 151).

Não. Eu acho que eles ficam gratificados, tantos os pais como eles, de vir mais uma vez [...] Não é empecilho vim mais de duas vezes para escola (PSRM 2, p. 11, ls. 483-488).

Muitos até desistem do período da tarde. Na verdade, muitos dos pais eles trazem por uma questão de Bolsa Família. Porque não querem perder o Bolsa Família, aí coloca na inclusão, traz pro ensino comum, mas muitas vezes a criança frequenta quase nada lá como aqui também. Não é constante, essa é a nossa maior dificuldade [...] Acho que um dos motivos que a gente percebe muito é que muitas dessas crianças os pais são muito jovens. Os pais são bastante jovens e a falta de responsabilidade, aí deixa a maioria com os avós. Os avós muitas vezes eles precisam trabalhar, aí se queixam muito da falta de tempo de trazer a criança no contraturno, eles encontram essa dificuldade. E tem muitos que moram distante, então nós não temos transporte pra pegar essas crianças. No caso do município têm transporte, dificilmente eles faltam lá. Eles têm transporte, eles pegam as crianças. E aqui eles não têm, ou eles vêm a pé com os pais deixar, ou eles têm que arcar com a despesa do transporte. Como nós não temos transporte coletivo no nosso município, tem que ser o transporte particular, e a maioria deles são pessoas que recebem o Bolsa Família. O nosso município nessa parte financeira ele é muito carente. Então essa é uma das dificuldades que nós encontramos. Porque se tivesse transporte como no município eles não faltariam (PSRM 3, p. 10, ls. 459-478).

Não. Porque quando eles começam vão até o fim, graças a Deus (PSRM 4, p. 6, ls. 259).

O fator principal é a distância, tem a questão da distância, tem a questão que o aluno toma a medicação forte e que isto é falado pela família, o depoimento da família, eu estou falando de acordo com o depoimento da família, que eu ouço, que o aluno toma remédio forte que ele não consegue, que ele não consegue e o pai não consegue vim, tem a questão dos pais que tem muitos filhos, ele tem um deficiente, ele não tem com quem deixar o outro filho, não tem como fazer e trazer esse aluno, porque como eu te falei do primeiro, que é o problema de transporte que nós não temos, tem outros fatores deixa eu lembrar, ah, tem a questão que eles argumentam que ele não pode deixar porque eles acham muito cansativo, porque o aluno já vem de um turno ali todo, então, é cansativo demais pra ele, então ele não vai trazer por isso, porque ele quer dormir e quer descansar, eu ouço muito isso (PSRM 5, p. 11, ls. 545-554).

Essas duas e os outros às vezes até faltam, mas sempre estão vindo. Por exemplo, falta hoje, mas na próxima aula ele vem, vem várias aulas e depois falta, não dá para dizer assim, que é desistente. Tem outros que faltam, mas somente se for, digamos casos de doenças, coisas mais sérias. Tem aluno que mesmo gripado ele comparece, ele não falta (PSRM 6, p. 5, ls. 230-233).

É comum, já. Criança que ficou doente e teve que parar o atendimento por tá com a saúde limitada. Crianças que vão embora. Crianças que mudam da cidade pro

sítio. A área nossa é bastante rural. Tem criança que vai pro sítio daí ele abandona. Mas abandono de criança que mora aqui é mais raro. Às vezes ele falta bastante, vai atrás, volta novamente. Falta bastante, vai atrás, ele volta. Mas não assim de vez (PSRM 7, p. 6, ls. 236-240).

Teve, a gente teve. Esse ano mesmo teve um aluno que deixou de frequentar por razões de saúde. A pressão dele não conseguiu, sempre oscilando, então ele não frequentou aqui. Na escola regular ele tem faltado bastante devido a essa questão de saúde, teve alunos que se recusou a ser atendido, outros que o pai achou por melhor deixar para quem tem mais necessidade que o filho. Enfim, nesse sentido, esses abandonos é assim. (PSRM 8, p. 10, ls. 478-483).

As falas revelam as principais dificuldades que impactam a ausência no AEE, que estão ligadas à saúde, devido ao uso de medicamentos, mas não é definitiva. Outras ausências acontecem devido ao cansaço da dupla jornada escolar (ensino comum e AEE), mas é reforçado a satisfação dos pais em trazer os filhos para o ensino comum e AEE, inclusive, alguns têm o receio de perder o bolsa família, sendo entendido como condicionalidade de benefício financeiro.

No entanto, houve experiência de alguns que acabam desistindo do contraturno em virtude da dependência de transporte, pois alguns pais não tem condição de arcar com o transporte e os municípios não garantem-o para o acesso ao AEE. Uma alternativa construída para mitigar a ausência do aluno público da Educação Especial na escola tem sido o acompanhamento pela gestão da escola.

Não, porque nós temos um projeto que chama busca ativa, todas as vezes que qualquer um aluno, seja ele de inclusão ou não, nós temos a nossa missão de ir atrás desse aluno. E o objetivo é que a gente não perca nenhum desses alunos (GE 4, p. 6, ls. 233-235).

Geralmente é a secretária, a escola que já é formal nesse sentido, se torna bem melhor, do que individual, a secretária já querendo ou não já é uma cobrança da ausência da escola, é por isso. Porque se for a gente eles já acham que é uma coisa mais leve e se for à escola, porque muda, os pais recebem a bolsa, há uma necessidade da presença, no caso deles, eles devem participar (PSRM 1, p. 8, ls. 347-351).

Os pais também avisam sobre ausência do aluno “Eles quando estão com algum problema com eles me avisam e avisam também a escola” (PSRM 2, p. 11, ls. 490-491).

Principalmente nós. Porque assim, quando o aluno tem faltado bastante quem faz esse trabalho que nós chamamos de busca ativa somos nós (PSRM 8, p. 10, ls. 488-489).

A manutenção da presença na escola é assumida pelos pais, pois existe comunicação por parte de alguns sobre a impossibilidade de frequência em dia específico e pela equipe da escola, tendo a execução do projeto de busca ativa, que entra em contato para saber os motivos de ausências, o qual é executado pelos profissionais da secretaria escolar, professores do AEE da SRM.

Em suma, observar a frequência escolar traz evidência que os fatores de acesso afetam a inclusão escolar e os desdobramentos de ausência estão interligados à especificidade do aluno público da Educação Especial e à infraestrutura da escola, ou seja, um processo multifacetado em que o acesso é evidenciado pelo crescimento das matrículas, mas a permanência é o desafio enfrentado pela escola. Mas, nos pormenores, se os alunos são mais frequentes na sala comum ou na sala de recurso multifuncional, resulta-se em uma maior presença no ensino comum e maior ausência no AEE, portanto, a baixa frequência no contraturno, sobretudo, quando não existe SRM na escola onde o aluno está matriculado, em decorrência da distância. Corroborando com essa realidade nos municípios da Calha do Rio Madeira, o estudo de Ferreira (2020) relata que a taxa de abandono é de 29,5% entre os alunos, em que em cada três alunos que se matricularam no AEE um abandona o atendimento.

Entretanto, cabe assegurar a permanência e aprendizagem do público da Educação Especial. A partir dessa compreensão, observamos o que os professores mencionaram sobre o desenvolvimento deles:

Vai sendo aprovado, até porque bom, a orientação que é dada pra gente é que a gente tem que dá, nem que seja a média mínima, mas a gente tem que colocar para ele passar [...]. A gente já veio com essa orientação, no caso de autismo, a gente tem que colocar uma média 6 para ele passar. Agora alguns que desenvolve mais aí sim, a gente a partir da nossa observação, até mesmo por uma avaliação, porque eles são muito inteligentes, só que muitas vezes eles não conseguem provar através de uma avaliação, às vezes numa conversa oral a gente percebe isso (PEC 1, p. 4-5, ls. 185-192).

Porque senão chega no fim do ano as crianças vão ser reprovadas, porque como que vai passar. Eu acho meio difícil passar o aluno ou vai só pegando aluno e vai passando, passando e demora muito o menino está lá no Ensino Médio e ele não sabe (PEC 4, p. 2, ls. 80-82).

E eu me sinto assim, qual o termo? Com uma certa, assim compaixão das crianças, coitadinhas delas, não têm culpa de ir pra frente, porque o pessoal ir mandando. Eu não gosto de trabalhar, eu digo sempre assim, eu até brigo às vezes, porque eles querem que a gente passe aluno que não sabe ler. Eu digo, gente por amor de Deus, “ah mas é o sistema”, gente mas tem que falar. Olha é difícil, muito difícil.

Nesse primeiro bimestre teve coisa aqui, tem aluno que não sabe ler que está com nota azul, mas comigo está com nota vermelha. Eu digo, gente como que acontece isso? Eu sou professora de geografia, mas eu sinto essa necessidade, em Língua Portuguesa dando nota para aluno que não sabe ler, às vezes eu nem faço prova com esses meninos, por isso mesmo, eu já vou pelo que eles sabem, pelo o que estou vendo no dia a dia. Eu não gosto de fazer prova com aluno, por causa dessa dificuldade que eles têm (PEC 5, p. 4-5, ls. 168-178).

Olha, que não pode, o aluno que tem laudo, que tem essa deficiência, ele é aprovado automaticamente, você tem que dar nota, tem que atribuir uma nota [...] É a orientação, eu não sei nem se é da Seduc ou do Ministério da Educação, é um direito deles [...] Executa isso. Tem que dar a nota mínima e ele vai progredindo. Ele não reprova, não. Essa é a preocupação maior dos pais, meu filho tem direito de passar, tudo bem. Mas ele também tem direito de aprender, eu preciso ajudar. Porque a gente vê muitos autistas que quando ele é trabalhado logo no início, eu vejo pela filha do jogador Romário e até o Deltan Dellagnol, que também tem uma filha autista, praticamente aprende quase que igual aos outros, porque são muito bem trabalhados, profissionais e atividades e coisas, eles evoluem. Então é isso que está faltando (PEC 6, p. 6-7, ls. 287-299).

As narrativas dos professores revelam uma progressão automática e contínua dos alunos, que perpetua um histórico excludente, onde o avanço de série significa saída da escola, mas sem construção de aprendizado. Isso acontece porque a escola não oferece as condições necessárias para o aprendizado desses alunos, deixando o processo respaldado sem a devida exigência de parâmetros avaliativos. É necessário mudar esse enfoque e refletir sobre o ensino, tornando a mediação como parte do processo de aprendizado escolar.

Para isso, enfatizamos a discussão de Vigotski (2007), que acredita que o contexto social, histórico e cultural afeta o desenvolvimento das pessoas/alunos, de modo que as relações sociais constroem a si e ao outro, como resultado do meio e das ações em que estão inseridas. Para compreender a importância do professor mediador, que possibilita o aprendizado dos alunos, utilizamos como base os conceitos definidos por Vigotski sobre a mediação, processo de interação entre as pessoas a partir de signos, palavras e símbolos, e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real e o nível potencial. Em outras palavras, trata-se da diferença entre o que já se sabe e o que pode ser aprendido, sendo um processo dinâmico e de constante mudança (Vigotski, 2007).

A Zona de Desenvolvimento Proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim a Zona de Desenvolvimento Proximal permite-nos delinear o

futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (Vigotski, 2007, p. 98).

Portanto, a escola é um local de trocas que promovem as aprendizagens dos seus alunos, e o professor, através da sua ação humana, é essencial como mediador para o desenvolvimento do aluno e de seu aprendizado. Pois pode conduzi-lo à interação na sala de aula em busca da construção de conhecimento, porém, esse é o desafio posto, tendo em vista que os alunos possuem ZDPs específicas e o conhecimento deve ser aprendido por eles em seu potencial. Essa compreensão é importante para desmistificar a concepção de aluno padrão e de aprendizagem marcada pela deficiência.

Retornando às falas, a evidência da progressão contínua do aluno público da Educação Especial transparece-se como uma prática comum, instituída diante da deficiência implícita nas expressões: “[...] colocar uma média 6 para ele passar; vai passando; coitadinhas delas, não têm culpa de ir pra frente; aprovado automaticamente”. A deficiência é manifestada não no corpo das pessoas, mas no modo de agir social (Diniz, 2007). Na escola, o aluno público da Educação Especial é estigmatizado por sua especificidade, sendo colocado em uma condição inferiorizada de desempenho e de incapacidade, o que acaba prejudicando o aprendizado dos conteúdos ao longo de sua vivência escolar e sua participação.

Corroborando com essa discussão, Luckow e Cordeiro (2019) enfatizam que o público da Educação Especial não tem acesso às mesmas oportunidades escolares que os demais alunos, pois a escola é conduzida por um discurso que reconhece as diferenças, mas acaba reduzindo as exigências para esses alunos, sendo uma fase perversa da inclusão na escola.

5.2.2 Retratos das SRMs

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal, que perpassa desde a educação infantil até o ensino superior, incorporando o Atendimento Educacional Especializado. Assim, os alunos público da Educação Especial têm o cômputo de dupla

matrícula nas escolas públicas: uma que dá acesso ao ensino comum e outra para o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional, seja na própria escola ou em outra próxima da sua moradia (Brasil, 2009). Vale salientar que a definição de Sala de Recurso Multifuncional está no Decreto n. 6.571/2008, Artigo 5º, parágrafo 3º: “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2008, p. 2).

A implantação das SRMs iniciou com o programa lançado pela Portaria Normativa n. 13, de 24 de abril de 2007, em dois formatos: tipo 1 ou tipo 2. A escolha do tipo de SRM advém da participação dos sistemas de ensino e da indicação das escolas selecionadas no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação (Sigetec). Entretanto, há a necessidade de contrapartida, na qual as secretarias estaduais ou municipais devem disponibilizar o espaço físico adequado na escola e garantir a lotação de professores com formação e qualificação na área da Educação Especial. Outro aspecto é que os entes federativos podem implantar a SRM de acordo com a demanda do público da Educação Especial, sem a necessidade de se ater apenas à oferta do programa do MEC. No entanto, devem arcar com toda a responsabilidade, desde a implantação com a disponibilização de espaço físico, equipamento e professores, até o funcionamento e manutenção.

Considerando o contexto amazônico e o crescimento de matrículas no ensino comum dos alunos público da Educação Especial, observamos um movimento contraditório em relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, refletido entre o ensino comum e o AEE, pois a pouca quantidade de SRMs não contempla a demanda das matrículas. Corroborando com essa afirmação, Ferreira (2020) explicitou que na rede estadual, em relação as SRMs, ocorreu redução de 40,3%, bem como os dados já explicitados no primeiro tópico desta seção, que no Amazonas teve descimento de SRMs, sendo o alcance de redução de 59,6%, e que, de 2014 até 2021, sobreveio a variação negativa de -0,94% de matrículas no AEE. Contudo, a Seduc (AM) tem mantido a adesão junto ao Ministério da Educação em prol da oferta do AEE nas SRMs das escolas públicas estaduais nos cinco municípios da Calha do Rio Madeira, como consta no Quadro 30.

Quadro 30 - Quantitativo de matrículas e escolas que dispõem de SRM em 2022

Município	Matrículas do público da Educação Especial no município	Escola que dispõe de SRM por município	Turmas na SRM da escola	Ano que recebeu materiais do MEC
Apuí	37	EE Pr Gilberto Mestrinho	02	2008
Borba	31	EE Cônego Bento José de Souza	02	2008
Humaitá	92	EE Álvaro Maia	04	-
		CETI Tarcila de Negreiros Mendes	02	-
Manicoré	35	EE Hermenegildo Campos	02	2008
Novo Aripuanã	53	EE Francisco de Sá	02	-

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados de 2022 do Departamento de Gestão Escolar/Seduc (AM); Brasil (2015).

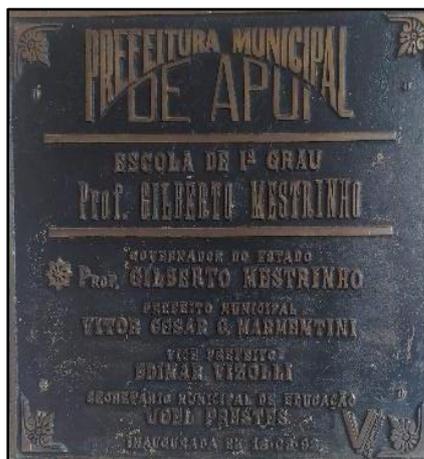
Em Apuí (AM), a Escola Estadual Professor Gilberto Mestrinho iniciou suas atividades em 1982, na casa do Padre Faliero Bonci, vinculada à igreja católica, o espaço era em chão batido e bancos rústicos feitos de tábuas pelos pais dos alunos, o local comportava aproximadamente oito alunos. No início, ofertava de primeira à quarta série para um total de 93 alunos (Diário de Campo).

Em 1984, foi construído o prédio próprio com cinco salas de aula e uma sala para a diretoria, passou a atender a educação infantil, supletivo, primeira a oitava série do Ensino Fundamental, com o total de 357 alunos. E, com o crescimento da população, o prédio deixou de comportar os alunos, sendo ofertada as classes intermediárias (Diário de Campo).

A escola ficou até 1984 pertencente à Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Novo Aripuanã. Em 10 de setembro de 1985, foi assinado o decreto que vinculava a referida escola à Seduc (AM), sob o número 8867. O município de Apuí foi emancipado em 30 de dezembro de 1987 (Diário de Campo).

No dia 18 de março de 1992, a escola foi inaugurada no atual prédio em funcionamento conforme a Figura 12.

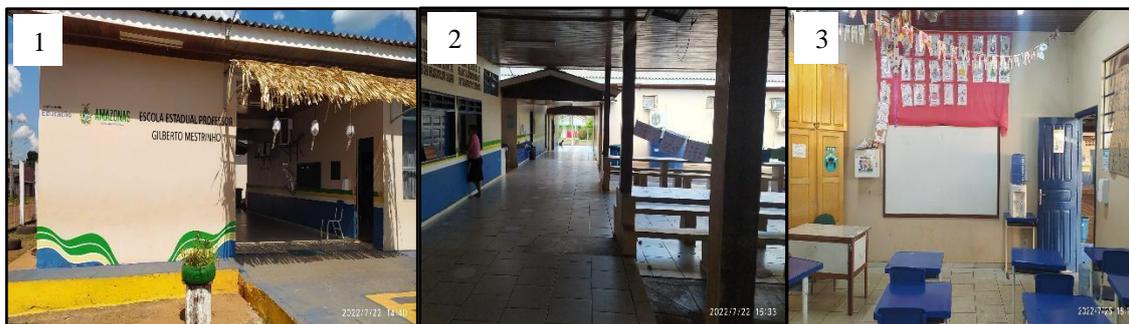
Figura 12 - Placa de inauguração da Escola Estadual Professor Gilberto Mestrinho fixada na escola



Fonte: elaborada pela autora.

Ressaltamos que a Escola Estadual Gilberto Mestrinho faz parte de uma comunidade composta por imigrantes vindos principalmente do sul do Brasil em virtude do projeto de assentamento Rio Juma, através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) (Diário de Campo). As fotografias apresentam a estrutura física da escola e da SRM, bem como os materiais disponíveis na SRM.

Figura 13 - Estrutura física da Escola Estadual Professor Gilberto Mestrinho 1



Legenda: 1) Fachada e entrada da escola; 2) Estrutura física interna da escola; 3) Sala de aula.

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 14 - Estrutura física da Escola Estadual Professor Gilberto Mestrinho 2



Legenda: 4) Porta de entrada da Sala de Recurso Multifuncional implantada na EE Pr Gilberto Mestrinho (Apuí [AM]); 5) Estrutura física interna da SRM.

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 15 - Equipamentos e materiais da Escola Estadual Professor Gilberto Mestrinho



Legenda: 6) Jogos educativos e materiais pedagógicos; 7) Notebooks; 8) Recursos para atender alunos com deficiência visual (bengala, soroban, calculadora falante, kit de escrita braille; lupa, caderno de pauta larga, suporte para leitura); 9) Computador e caixa de som; 10) Livros em braille e materiais pedagógicos; 11) Materiais pedagógicos.

Fonte: elaborada pela autora.

Durante a pesquisa, foi observado que a escola dispõe de estrutura física com acessibilidade juntamente com a Sala de Recurso Multifuncional, que é considerada de tipo 2.

Figura 16 - A infraestrutura da Escola Estadual Professor Gilberto Mestrinho (Apuí [AM])



Fonte: QEdu a partir do Censo Escolar 2023/INEP.

A SRM conta com a lotação de duas professoras efetivas, cada uma com carga horária de 20 horas, sendo uma no turno da manhã e outra no turno vespertino. Também, dispõe de quantidade considerável de materiais pedagógicos, máquina braille, notebook, computadores, caixa de som e dentre outros equipamentos para atender os alunos público da Educação Especial.

Em Borba (AM), a Escola Estadual Cônego Bento José de Souza foi inaugurada no dia 14 de junho de 1968, por meio do Decreto-Lei n. 71.968. Foi reinaugurada em agosto de 2015.

Figura 17 - Placa de reinauguração da Escola Estadual Cônego Bento José de Souza fixada na escola



Fonte: elaborada pela autora.

A escola surgiu da necessidade de atender aos alunos que concluíam a quarta série e não tinham condições financeiras para continuar seus estudos na capital, Manaus. A comunidade manifestou essa demanda através de um movimento estudantil junto às autoridades, objetivando a criação de uma escola que continuasse com os estudos dos alunos.

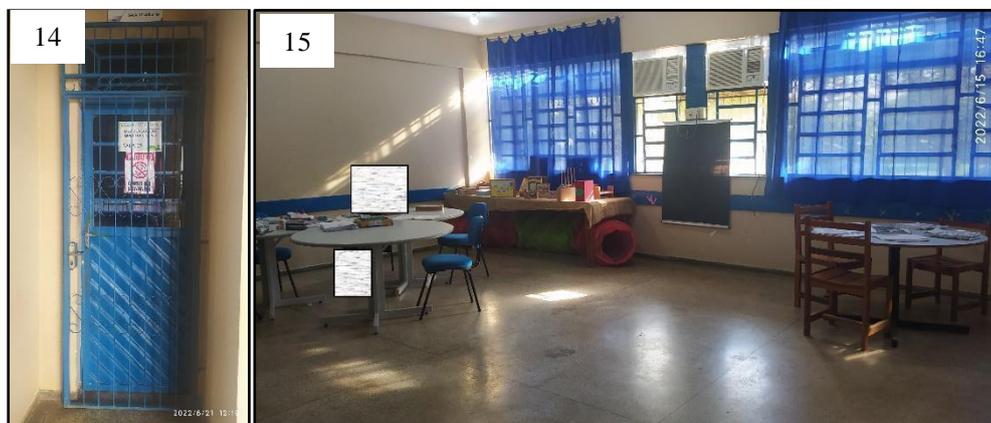
A escola recebeu este nome em homenagem e agradecimento pelos serviços prestados pelo ilustre padre Cônego Bento José de Souza, conhecido como padre Bento, que realizou um excelente trabalho durante 28 anos, lutando pelo bem-estar social, cultural e espiritual da comunidade, que o considerava com grande estima (Diário de Campo). As fotografias exibem a estrutura física da escola e da SRM, juntamente com os materiais disponíveis na SRM.

Figura 18 - Estrutura física da Escola Estadual Cônego Bento José de Souza 1



Legenda: 12) Fachada e entrada da escola; 13) Estrutura física da sala de aula.
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 19 - Estrutura física da Escola Estadual Cônego Bento José de Souza 2



Legenda: 14) Porta de entrada da Sala de Recurso Multifuncional implantada na EE Cônego Bento José de Souza (Borba [AM]); 15) Estrutura física interna da SRM.
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 20 - Equipamentos e materiais da Escola Estadual Cônego Bento José de Souza



Legenda: 16) Mobília e materiais pedagógicos; 17) Mesas e cadeiras; 18 e 19) Materiais pedagógicos.
Fonte: elaborada pela autora.

Percebemos que a estrutura física da escola não atende aos padrões de acessibilidade, incluindo a Sala de Recurso Multifuncional, pois há uma elevação na entrada de sua porta que cria um obstáculo no momento do acesso. Há indícios de que a SRM seja considerada do tipo 1.

Figura 21 - A infraestrutura da escola Escola Estadual Cônego Bento José de Souza (Borba [AM])

 Alimentação fornecida	 Água filtrada	 Sanitário dentro da escola	 Biblioteca*
 Cozinha	 Láb. Informática	 Láb. Ciências	 Sala de Leitura
 Quadra de Esportes	 Sala da Diretoria	 Sala de Professores	 Sala de Atendimento Especial

Fonte: QEdu a partir do Censo Escolar 2023/INEP.

A SRM dispõe de uma professora para atender os turnos da manhã e da tarde, sendo uma carga horária de 20 horas com vínculo de efetiva e a outras 20 horas como contratada temporária. Os jogos e materiais disponíveis são limitados e desatualizados para atender à demanda dos alunos e não há equipamentos. Apesar disso, o espaço de funcionamento é amplo.

Em Humaitá (AM), a Escola Estadual Álvaro Maia foi inaugurada no dia 2 de março de 1980, através do Decreto n. 6998/83, de 07 de fevereiro de 1983, recebendo este nome em homenagem ao estadista Álvaro Botelho Maia, sendo o resultado da parceria entre o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Ministério da Educação, Governo do Estado do Amazonas e a Prefeitura Municipal de Humaitá. A sua criação foi para atender uma clientela mista, com o Ensino Fundamental I e II. Esta escola é considerada a primeira no interior do estado do Amazonas a implantar uma sala na área de Educação Especial (Diário de Campo).

As fotografias mostram a estrutura física da escola e da SRM, assim como os materiais disponíveis na SRM.

Figura 22 - Estrutura física da Escola Estadual Álvaro Maia 1



Legenda: 20) Fachada e entrada da escola; 21) Estrutura interna da escola; 22) Estrutura física da sala de aula.
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 23 - Estrutura física da Escola Estadual Álvaro Maia 2



Legenda: 23 e 26) Portas de entrada dos dois ambientes da Sala de Recurso Multifuncional implantada na EE Álvaro Maia (Humaitá [AM]); 24 e 25) Estrutura física interna do ambiente 1 da SRM.

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 24 - Equipamentos e materiais da Escola Estadual Álvaro Maia 2



Legenda: 27) Materiais pedagógicos do ambiente 1 da SRM; 28) Lupa; 29) Mobília, Mesas e cadeiras do ambiente 2 da SRM; 30) Materiais pedagógicos e soroban para aluno com deficiência visual.

Fonte: elaborada pela autora.

A estrutura física da escola apresenta acessibilidade, inclusive, a Sala de Recurso Multifuncional está organizada em dois ambientes, de acordo com a atuação dos professores: Educação Especial na área de português e Educação Especial na área da matemática, sendo considerada do tipo 2.

Figura 25 - A infraestrutura da Escola Estadual Álvaro Maia (Humaitá [AM])

 Escolas com Acessibilidade	 Dependências com Acessibilidade	 Sanitário com Acessibilidade	 Alimentação fornecida
 Água filtrada	 Sanitário dentro da escola	 Biblioteca*	 Cozinha
 Sala de Leitura	 Quadra de Esportes	 Sala da Diretoria	 Sala de Professores

Fonte: QEdu a partir do Censo Escolar 2023/INEP.

Na SRM, a lotação é de 40 horas dos dois professores efetivos na área da Educação Especial, que atendem os alunos público da Educação Especial em dois turnos, o matutino e vespertino. A organização em dois ambientes foi feita recentemente por iniciativa da gestão da escola. Quanto aos materiais pedagógicos, há uma variedade disponível e os materiais para produção são fornecidos pela própria escola.

Ainda em Humaitá (AM), o Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Tarcila Prado de Negreiros Mendes é o primeiro do município implantado pelo governo do estado do Amazonas, foi inaugurado no dia 03 de outubro de 2018 e atende de maneira permanente os alunos com aulas nos turnos matutino e vespertino, com carga horária por tempo igual ou superior a sete horas.

Figura 26 - Placa de reinauguração do CETI Tarcila Prado de Negreiros Mendes



Fonte: elaborada pela autora.

O CETI atende alunos do Ensino Médio em tempo integral. O nome do centro é uma homenagem à ex-primeira-dama do Amazonas, que foi líder estudantil, atuou como juíza do trabalho e superintendente da Legião Brasileira de Assistência (Diário de Campo).

As fotografias apresentam a estrutura física do centro.

Figura 27 - Estrutura física do CETI Tarcila Prado de Negreiros Mendes 1



Legenda: 31) Fachada e entrada do CETI; 32) Estrutura física interna.
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 28 - Estrutura física do CETI Tarcila Prado de Negreiros Mendes 2



Legenda: 33) Campo de futebol; 34) Piscina; 35) Quadra poliesportiva.
Fonte: elaborada pela autora.

A estrutura física do Centro é padrão e considerada de excelência, dispendo de pavimentos com distribuição das suas dependências, sendo salas de aulas climatizadas, laboratórios de informática, laboratório de ciências, biblioteca, piscina semiolímpica, campo de futebol, quadra poliesportiva, sala para professores e técnicos, refeitório e demais espaços educacionais e administrativos. Há acessibilidade arquitetônica e espaço para a Sala de Recurso Multifuncional. Além disso, essa estrutura do Centro possibilita a realização de diferentes atividades educacionais, artísticas, sociais e físicas.

Figura 29 - A infraestrutura do CETI Tarcila Prado de Negreiros Mendes (Humaitá [AM])



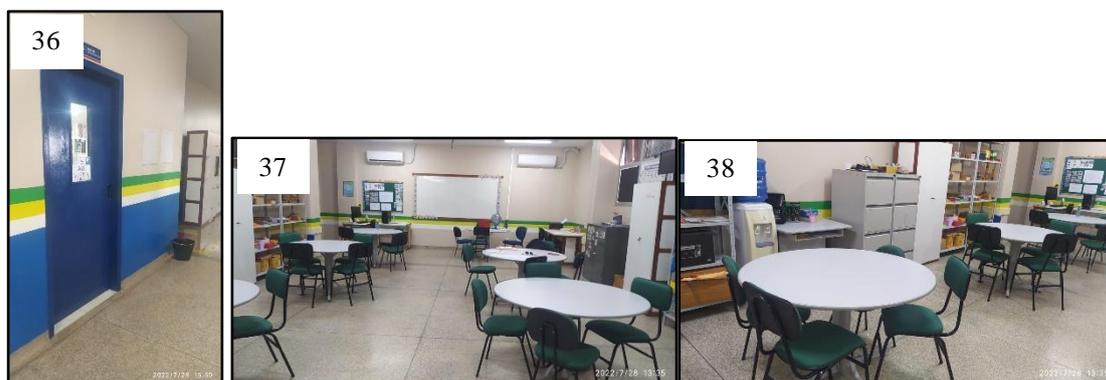
Fonte: QEdu a partir do Censo Escolar 2023/INEP.

Vale ressaltar que a Educação de Tempo Integral no estado do Amazonas está regulamentada pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução n. 69, de 16 de abril de 2024, que definiu as Diretrizes da Política de Educação em Tempo Integral para o Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, em consonância com a legislação federal e o Programa Escola em Tempo Integral. Esta Política de Educação em Tempo Integral no Amazonas é focalizada, contemplando as pessoas desfavorecidas financeiramente e vulneráveis, conforme o documento citado, no Artigo 5º, inciso XIX,

[...] a priorização, na distribuição e alocação das matrículas em tempo integral, das escolas e estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, considerando indicadores de aprendizagem, renda, raça, sexo, condição de pessoa com deficiência, de família monoparental, adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, entre outros (Amazonas, 2024, p. 7).

Assim sendo, ao público da Educação Especial são disponibilizadas e priorizadas as matrículas em tempo integral, também é mencionado ao se tratar do estabelecimento de metas e de estratégias de política educacional, gestão escolar e práticas pedagógicas que visam à redução de desigualdades. As fotografias apresentam a estrutura da SRM, assim como os materiais disponíveis na SRM.

Figura 30 - Equipamentos e materiais do CETI Tarcila Prado de Negreiros Mendes 1



Legenda: 36) Porta de entrada da Sala de Recurso Multifuncional implantada no CETI Tarcila Prado de Negreiros Mendes (Humaitá [AM]); 37 e 38) Estrutura física interna, mobília, mesas e cadeiras da SRM. Fonte: elaborada pela autora.

Figura 31 - Equipamentos e materiais do Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Tarcila Prado de Negreiros Mendes 2



Legenda: 39 e 40) Materiais pedagógicos, livros e equipamentos da SRM; 41 e 42) Notebook, TV e computador; 43) Material produzido com texto tátil e braille para aluno com deficiência visual. Fonte: elaborada pela autora.

No que diz respeito à modalidade de Educação Especial, a Resolução n. 69/2024 reconhece a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Entretanto, não faz referência ao Atendimento Educacional Especializado e à operacionalização da Sala de Recurso Multifuncional, remetendo à norma da Resolução n. 127, de 03 de outubro de 2023, que regulamenta a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas.

A SRM existente é considerada do tipo 2, dispõe de lotação de 40 horas de dois professores, um efetivo na área da Educação Especial e um temporário, os quais atendem os alunos público da Educação Especial em dois turnos, o matutino e vespertino. A organização

das aulas está articulada com os horários disponíveis que contempla a dinâmica do tempo integral. Quanto aos materiais pedagógicos, existem uma variedade e também fornecidos pela própria escola e produção pelos professores da SRM.

Em Manicoré (AM), a Escola Estadual Hermenegildo de Campos está localizada no centro do município. As fotografias mostram a estrutura física da escola.

Figura 32 - Estrutura física da Escola Estadual Hermenegildo de Campos 1



Legenda: 44) Fachada da escola; 45) Porta de entrada da escola.
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 33 - Estrutura física da Escola Estadual Hermenegildo de Campos 2



Legenda: 46 e 47) Estrutura física interna; 48) Sala de aula.
Fonte: elaborada pela autora.

Durante a pesquisa, foi observado que a escola dispõe de estrutura física sem acessibilidade, juntamente com a Sala de Recurso Multifuncional que é considerada de tipo 1.

Figura 34 - A infraestrutura da Escola Estadual Hermenegildo de Campos (Manicoré [AM])



Fonte: QEdu a partir do Censo Escolar 2023/INEP.

A SRM funciona em dois turnos, pela manhã e tarde, com a lotação de dois professores efetivos, cada um com uma carga horária de 20 horas por turno. As fotografias mostram a estrutura física, materiais e equipamentos da SRM.

Figura 35 - Equipamentos da Escola Estadual Hermenegildo de Campos



Legenda: 49) Porta de entrada da Sala de Recurso Multifuncional implantada na Escola Estadual Hermenegildo de Campos (Manicoré [AM]); 50) Estrutura física interna, mobília, mesas e cadeiras; 51) Computador com teclado colmeia

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 36 - Materiais da Escola Estadual Hermenegildo de Campos



Legenda: 52, 53, 54 e 55) Materiais pedagógicos adquiridos; 56) Material pedagógico produzido.
Fonte: elaborada pela autora.

Os materiais pedagógicos e equipamentos disponíveis foram fornecidos pelo Ministério da Educação e pela própria escola, também os que foram produzidos pelos professores para atender aos alunos público da Educação Especial.

Em Novo Aripuanã (AM), a Escola Estadual Francisco de Sá dispõe de placas fixadas na parede que registram sua história. A inauguração ocorreu em fevereiro de 1969, sendo estabelecida como um conjunto educacional. Nos anos de 2005 e 2018, passou por reformas realizadas pela Prefeitura Municipal de Novo Aripuanã e o Governo do Amazonas, sendo já foi denominada como Escola Estadual Prof. Francisco Sá.

Figura 37 - Placas de inauguração e reinauguração da Escola Estadual Francisco de Sá



Fonte: elaborada pela autora.

A escola está instalada em um prédio juntamente com a Coordenadoria Regional da Seduc (AM). As fotografias mostram a estrutura física da escola.

Figura 38 - Estrutura física da Escola Estadual Francisco de Sá 1



Legenda: 57 e 58) Estrutura física interna da escola; 59) Estrutura física externa da escola.
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 39 - Estrutura física da Escola Estadual Francisco de Sá 2



Legenda: 60) Estrutura física interna da escola; 61) Sala de aula.
Fonte: elaborada pela autora

Durante a pesquisa, percebeu-se que a escola dispõe de estrutura física sem acessibilidade, juntamente com a Sala de Recurso Multifuncional, que é considerada de tipo 2.

Figura 40 - A infraestrutura da Escola Estadual Francisco de Sá (Novo Aripuanã [AM])



Fonte: QEDu a partir do Censo Escolar 2023/INEP.

No momento da pesquisa, a SRM não possuía um espaço adequado para o funcionamento, e, por isso, as atividades ocorriam na área central da escola, onde haviam uma mesa e bancos disponíveis. O local originalmente destinado à SRM estava em condições deterioradas e danificando o patrimônio público armazenado como: armários, televisão, cadeiras e outros. As fotografias mostram os espaços onde o AEE era realizado.

Figura 41 - Equipamentos da Escola Estadual Francisco de Sá



Legenda: 62, 63 e 64) Espaço interno e a porta de entrada do local destinado à Sala de Recurso Multifuncional na EE Francisco de Sá (Novo Aripuanã/AM); 65) Banheiro com acessibilidade; 66) Local que o AEE é realizado.

Fonte: elaborada pela autora

A partir da realidade presente nos registros fotográficos, é possível afirmar que na EE Francisco de Sá a SRM não estava em funcionamento e havia descaso por parte da Seduc (AM), já que a situação havia sido apresentada e providências solicitadas (Diário de Campo). Contudo, a escola em seu limite continuava apenas com o indicativo de atividades do AEE sendo realizadas em um local inapropriado para qualquer processo de ensino.

Quanto ao banheiro acessível, que possuía corrimões, também não estava em funcionamento. Essa condição é ainda mais crítica considerando que os alunos público da Educação Especial demandam uma estrutura diferenciada que favoreça o ensino, a concentração e a interação, além de atender às suas especificidades. As condições da SRM evidenciam o descomprometimento da Seduc (AM) e da própria escola com a Educação Especial, uma vez que, mesmo com materiais e equipamentos dentro do espaço, persistia a inércia em relação aos reparos necessários.

Em síntese sobre as SRMs, que complementa a escolarização no ensino comum a fim de contribuir com o acesso, permanência, participação e aprendizagem dos alunos público da Educação Especial, enfatizamos ainda que os atendimentos são individuais ou em grupo de alunos no mínimo duas vezes por semana, conforme o horário estabelecido (Diário de Campo).

Nas escolas da rede estadual de ensino, localizadas nos municípios de Apuí, Borba, Humaitá, Manicoré e Novo Aripuanã, foram instaladas as Salas de Recursos Multifuncionais por meio do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, do Ministério da Educação, com a adesão da Seduc (AM). As SRMs foram instaladas em espaços designados e equipadas com os materiais, móveis e equipamentos conforme o tipo de sala estabelecida. Esse processo de implantação já foi concluído, sendo que o principal desafio nessas escolas agora é a manutenção das SRMs e evitar o seu fechamento.

As SRMs demonstraram o potencial de atuação na área da Educação Especial, especialmente pela garantia da lotação de professores com formação em nível superior, curso de graduação e pós-graduação. A presença de professores contribuiu para a estabilidade na execução das atividades, beneficiando os alunos que necessitam do AEE. Essa perspectiva está em consonância, em nível nacional, com a Resolução n. 04/2009 e, no estado do Amazonas, com a Resolução n. 127, de 03 de outubro de 2023, Artigo 19, inciso II:

II - Nas Escolas Específicas e Salas de Recursos Multifuncionais serão considerados professores capacitados àqueles que tiverem formação em nível superior concluído, mais curso de pós-graduação em Educação Especial ou que participaram de curso de formação em Educação Especial, com carga horária mínima de 180 horas, adquirindo competências e habilidades didáticas (Amazonas, 2023, p. 8).

No que diz respeito ao espaço físico, apenas duas SRMs, correspondendo a 40%, mostraram-se adequadas e dentro dos padrões de acessibilidade. Por outro lado, duas SRMs, localizadas em Borba e Manicoré, apresentaram barreiras arquitetônicas e necessitam de adequação para garantir a acessibilidade. Já em Novo Aripuanã, é necessário a instalação da SRM em outro local, pois uma reforma não será suficiente, porque o espaço físico previsto é muito pequeno e não possui condições adequadas de salubridade e acessibilidade.

Vale ressaltar que as SRMs tinham uma organização que deixava os espaços livres de barreiras e os materiais pedagógicos e recursos de acessibilidades disponíveis estavam ao alcance dos alunos. É importante saber que o “Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível”, do Ministério da Educação, já estabelece a importância de refletir sobre como reduzir as dificuldades enfrentadas pelas pessoas devido às condições físicas nas escolas:

Se uma escola possui, por exemplo, sala de recursos multifuncional, devem ser eliminadas todas as barreiras que possam dificultar o seu acesso por alunos com diferentes deficiências. Uma porta estreita deve ser substituída por uma que permita a passagem de uma cadeira de rodas. Se houver escada para chegar nessa sala, deve ser construída rampa ou plataforma elevatória; e, no início e final da escada e rampa, deve haver piso tátil alerta para informar pessoas com deficiência visual da presença de desnível. Os responsáveis pela avaliação da escola, como a direção, pais, professores, equipe pedagógica e usuários, devem identificar as barreiras existentes. Além disso, os profissionais responsáveis pelo projeto, como arquitetos e engenheiros das secretarias ou profissionais liberais, devem desenvolver soluções técnicas adequadas e de acordo com as normas (Brasil, 2009, p. 22).

Assim sendo, a responsabilidade pela execução de reformas ou projetos arquitetônicos dessas escolas, bem como das demais, cabe à Seduc (AM), sendo suas coordenadorias regionais responsáveis pelo acompanhamento, que devem considerar o cumprimento das normas técnicas. Cabe também aos gestores escolares verificar se as normas estão sendo cumpridas, pois todos têm responsabilidade pela garantia de uma escola adequada.

Uma das principais necessidades observadas é a atualização e a aquisição de novos materiais pedagógicos e equipamentos tecnológicos, sendo essas as mais apontadas pelos gestores da escola, professores do ensino comum e das SRMs.

Eu acredito que precisa assim de uma, por exemplo, nós poderíamos ter tablets, computadores, nós temos computadores lá na sala de recurso, mas eu digo assim, computadores que eles possam utilizar, computadores adaptados pra eles, os *tablets* e até mesmo jogos. Nós temos jogos ali que foram comprados com recurso que a escola trabalhou e comprou ou então na época em que a escola tivesse um bom desempenho era premiada e com o dinheiro da premiação a escola foi e comprou o material para sala de recurso, com o dinheiro do PDDE acessibilidade da sala de recurso de 2014 o último. Além dos cursos, eu acredito que investir na sala de recurso seria o essencial assim sabe, colocar sei lá, cadeiras adaptadas, por exemplo. Nós temos uma cadeirante pela manhã, a cadeira de rodas que ela está utilizando agora é uma cadeira de rodas que o gestor correu na ação social e pegou, buscou “estou precisando lá na escola me ajude”, ele trouxe essa cadeira de rodas pra ela, é a cadeira de rodas que ela desce da moto com o pai e senta na cadeira de rodas e vai para sala de recursos (CRS 1, p. 4, ls. 156-167).

O ideal seria que cada escola tivesse sua sala de recurso, uma coisa que a gente comentou bastante esse ano, mas vai muito assim da demanda da quantidade de alunos, que cada escola tem um x quantidade de alunos para poder abrir uma sala de recurso e tem que ter os profissionais também, os professores que teria essa formação pra assumir uma sala de recurso também. Nós temos poucos professores, como a gente falou, queremos formação e abrir esse leque também de os professores ficarem mais curiosos e se identificarem também e irem atrás disso, a escola tem que ter uma sala disponível, muitas vezes não temos essa sala disponível no prédio, então, tem vários fatores que as vezes contribuem para não ter a sala de recursos em todas as escolas (CRS 3, p. 5, ls. 217-225).

Eu espero uma ação do governo, porque eles, eles observando essa parte aí e com mais esse projeto da senhora, essa pesquisa. E a nossa expectativa é que um dia apareça, um dia isso seja concretizado, pra que ambos possam ter êxito, tanto os professores como os alunos. Essa expectativa é que um dia tenha, porque no momento mesmo, a gente, não temos aqui na escola. E só dependemos dos nossos governantes pra colocar isso em prática [...] eles possuem um atendimento especializado. Eu acho que isso daí seria a base de tudo. Eles poderem frequentar uma sala de recurso, e aonde eles pudessem ter um atendimento especializado (GE 3, p. 5, ls. 189-198).

Eu acredito que seja a parte mesmo de material pedagógico. O que eu ouço sempre deles é material pedagógico para trabalhar, eles estão com muitos alunos também, só são os dois (GE 5, p. 3, ls. 117-119).

Eu acredito que no contexto a escola deve ser melhor estruturada, porque nós temos uma escola que tem uma sala de recurso multifuncional, mas para o contexto ela é uma sala pequena, precisa ter alguns elementos adaptados e que vá ajudar o aluno a se desenvolver, por exemplo, nós temos aluno com baixa visão, que precisa de piso adequado, tátil, precisa de banheiro adaptado para crianças. A gente até tem um banheiro adaptado, mas ficou isolado para ele, então precisa de mais adequação que possa atender esse aluno da melhor forma possível (PEC 9, p. 5, ls. 205-210).

Mas assim o que eu acho de importância pra gente hoje na escola, a parceira que é a [profa da SRM], é que a gente precisa de computadores, datashow, impressora, um transporte que é de suma importância que a escola precisa, não só a escola, mas para o estado que é o transporte escolar. Vamos dizer, aqueles materiais, a gente precisa de materiais de avental para alguns alunos, como placas, são materiais adaptados para os vários tipos de deficiência que tem na escola (PEC 13, p. 5, ls. 207-212).

Eu acredito que realmente a gente precise de alguns materiais a mais, mais atrativos, material que faça que ele enxergue que é como se estivesse enxergando um prato, mais um prato multicolorido que em primeiro antes de degustar eu tenho que degustar com os olhos, então acredito assim, alguns livros, seria até livros, cadernos, vamos supor assim, cadernos de caligrafia bem diferenciados para que ele pudesse sentir (PSRM 1, p. 11, ls. 493-501).

Ah, muitas coisas, jogos pra eles, porque as crianças com deficiência elas gostam muito de cores, de trabalhos com muitas cores, principalmente àqueles com síndrome de down, elas precisam de cores, eles vão identificando as coisas pelas cores. Os surdos eles gostam de cores também, eles vão descobrindo as coisas, por exemplo, o vermelho, o verde, eles se sentem maravilhados em ver aquelas cores e de trabalhar com cores, montagem de jogos, quebra-cabeças e tudo isso em uma sala, um canto só de jogos [...] Faria muitas mudanças aqui em sala de aula, sinceramente, faria meu canto de leitura bem-organizado com as crianças, se tivesse apoio, porque só saindo apenas do bolso da gente é caro pra fazer isso. A gente precisa muito de apoio da coordenação da escola (PSRM 2, p. 14, ls. 639-651).

Nunca, nunca. Eles nunca perguntam. Nem o gestor perguntou. Nenhum deles. Assim, o que tu precisas ou o que está precisando? Nunca perguntou [...] Olha, primeiro eu acho que essa sala ela é abafada, ela é pequena demais. É, tivesse um banheiro adaptado, um bebedouro para as crianças, tivesse uma pia, tem uma pia, mas que tivesse uma pia para eles lavarem a mão quando saíssem do banheiro. Um banheiro com chuveiro para eles, material pedagógico, realmente adaptado, que fosse acessível a todas as crianças, de todas as deficiências. Infelizmente nós não temos. Nós recebemos hoje uma criança autista, nós não temos material para criança autista. E nós temos criança autista na escola. Mas nós não temos material para trabalhar com eles. Nós não temos. E eu acho que também trocar o ar-condicionado e a luz. A luz ela é importante porque tem uma criança com baixa visão, inclusive ele estuda à tarde aqui. Ele está no 5º ano, o nome dele é João, uma criança com baixa visão. No espaço desse aqui a gente trabalha, mas a claridade ela é muito prejudicial (PSRM 3, p. 6-7, ls. 271-285).

Uma sala mais adequada, que seja uma sala adequada pra trabalhar com eles” (PSRM 4, p. 2, ls. 58-59) [...] E pra nossa sala, a sala de recurso é a sala ser mais, vamos dizer assim, adequada, equipada, pra trabalhar com esses alunos, que tá faltando uma sala adequada, toda equipada pra trabalhar com os alunos. Porque eles precisam mesmo. Tanto eles como a gente, professor, também (PSRM 4, p. 4, ls. 163-166).

Olha eu creio que nós precisamos é dos materiais mesmos, aquilo que foi citado, os computadores iria me ajudar muito, até porque como eu sou sozinha aqui como eu falei, eu acho que ia me ajudar muito, eu tenho necessidade de ter esses três computadores que é o que compõe uma sala de recurso equipada como sala de recurso multifuncional, no município tem, os três computadores estão lá funcionando, então no estado nós não temos esses computadores, então os equipamentos da sala de recurso, da sala de recurso, data show, nós não temos data show, não temos data show, se for vê ela não é totalmente equipada, o que eu

tenho? É isto aqui, isto aqui que veio não é da Educação Especial não é material que veio pra cá, então, falta de materiais mesmo, um olhar assim mais, mais carinhoso para esse lado aí, a falta de materiais e equipamentos, é isso, isto aí está precisando muito nessa escola (PSRM 5, p. 16, ls. 791-802).

Uma das coisas até falei que é a mobília. Também a impressora, mais computadores de mesa, porque as vezes se tem quatro alunos, tem que esperar um por um e as vezes eles ficam impacientes, mesmo que no máximo sejam cinco alunos. Quando tem autista eu coloco um pouco menos para não dar muito barulho que a gente sabe que irrita um pouco e ficar mais acessível também, mas é isso. Outra coisa que vejo que precisa é esse material de tinta guache, massinhas porque são poucos que têm, pinceis coloridos que as crianças gostam de trabalhar, lápis de cor, pincel hidrocor coloridos, pincel de cerdas, tesourinhas melhores, coisas básicas assim (PSRM 6, p. 8, ls. 349-358).

Mas assim de um modo geral eu falo da estrutura, eu falo do apoio ao transporte a essas crianças. [...] Tudo isso eu acredito que iria favorecer, melhorar o nosso atendimento. E também atualizar o nosso material, principalmente na tecnologia assistiva, porque é precária até a internet no nosso município. Mas se nós tivéssemos mais recursos tecnológicos que é uma demanda da atualidade, porque as crianças com necessidades especiais têm uma habilidade maior e um interesse maior. Eu não sei qual é o segredo, mas que há um interesse, há uma facilidade de aprendizado quando se trabalha com a tecnologia assistiva, isso é fato (PSRM 7, p. 8, ls. 344-355).

A partir dos registros fotográficos e das falas dos gestores e professores, fica evidente a falta de recursos e equipamentos para o melhor funcionamento das SRMs e qualidade do AEE. O dito “olhar assim mais carinhoso para esse lado” expressa uma súplica com tom de caridade e suavidade diante de um contexto que não consegue resolver os obstáculos identificados, mesmo com a política compreendida como inclusiva. Ainda há apelos que clamam por maior sensibilidade e atenção do poder público em prol de investimento na infraestrutura das SRMs. Segundo Melo (2024) e Vigotski (2021) as barreiras que geram obstáculos e prejuízos à participação e consequentemente aprendizagem na escola.

As necessidades específicas apontadas pelos professores lotados nas SRMs envolvem a atualização com a disponibilização de novos materiais e equipamentos [computadores, impressoras, projetor de imagens, entre outros], tanto para melhor atender os alunos com qualidade quanto à depreciação dos materiais que precisam de substituição e, por vezes, também ficam desgastados ou obsoletos e não correspondem às necessidades dos alunos e dos professores. Essa demanda de aquisição vai ao encontro do que é assegurado no Decreto n. 7.611/2011, Artigo 5º, que a “União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal” (Brasil, 2011, p. 2).

Neste sentido, haverá apoio financeiro disponibilizado pelo Governo Federal por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola Equidade (PDDE Equidade), sendo dois programas com finalidades específicas que contempla os alunos público da Educação Especial: Programa Sala de Recursos Multifuncionais (PDDE SRM) e o Programa Diversidades (PDDE Diversidades - Educação Especial), estabelecidos na Resolução CD/FNDE/MEC n. 17, de 15 de agosto de 2024:

Art. 3º O PDDE Equidade é composto pelos seguintes Programas, com finalidades específicas, observadas as orientações desta Resolução:

I - o Programa Sala de Recursos Multifuncionais - PDDE SRM, para fins de aquisição de materiais e equipamentos que compõem as salas de recursos multifuncionais ou educação bilíngue de surdos destinadas à realização do Atendimento Educacional Especializado, como parte do direito à educação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; [...]

II - o Programa Diversidades - PDDE Diversidades, a fim de estimular e apoiar a oferta educacional de qualidade nas unidades escolares, respeitando seus respectivos contextos, que poderá apoiar as seguintes modalidades educacionais e temáticas das diversidades:

a) Educação Especial, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas comuns do ensino regular (Brasil, 2024, p. 1).

O PDDE SRM prevê melhorias que ampliam a qualidade da educação, e os valores serão calculados na proporção de 80% para despesa de capital e 20% para despesa de custeio, conforme os alunos elegíveis, vinculados às matrículas registradas no Censo Escolar.

Quadro 31 - PDDE SRM e PDDE Equidade do Governo Federal

Programa	Número de estudantes do público do programa matriculados na escola	Valor de repasse por escola (100% custeio)
Programa Sala de Recursos Multifuncionais (PDDE SRM) e Programa Água, Esgotamento Sanitário e Infraestrutura nas Escolas em Áreas Rurais (PDDE Água, Esgotamento Sanitário e Infraestrutura nas Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas).	Até 50 alunos	R\$ 30.000,00
	De 51 a 150 alunos	R\$ 35.000,00
	Acima de 151 alunos	R\$ 45.000,00

Fonte: Brasil, 2024.

Este programa possibilitará os repasses de valores diretamente para as escolas, exigindo condicionantes para o recebimento dos recursos a partir de pactuação e adesão. Os recursos financeiros provenientes dos Programas serão depositados em uma conta bancária específica e aberta pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para tanto, os gastos já estão estabelecidos:

PDDE SEM - Gastos Elegíveis de Custeio e Capital

- I - aquisição de itens e materiais pedagógicos;
- II - aquisição de cadeiras de rodas, bebedouros acessíveis;
- III - aquisição de produtos de tecnologia assistiva; e
- IV - aquisição de equipamentos e materiais para o atendimento educacional especializado e para a educação bilíngue de surdos (Brasil, 2024, p. 6).

Em relação ao PDDE Diversidades, o cálculo para o repasse dos recursos da modalidade de Educação Especial será realizado na proporção de 20% da despesa de capital e 80% da despesa de custeio. O valor será calculado pela soma do valor fixo de R\$ 1.850,00, definido para as escolas aptas, com o valor variável de R\$ 20,00 por aluno/ano, conforme o número de matrículas de alunos elegíveis, também de acordo com o Censo Escolar. O total máximo que será repassado pelo Programa para cada escola será de R\$ 3.700,00. Os gastos estabelecidos são:

PDDE Diversidades - Educação Especial

- I - aquisição de material permanente;
- II - realização de pequenos reparos, adequações e serviços necessários à manutenção, conservação e melhoria da estrutura física da unidade escolar;
- III - aquisição de material de consumo;
- IV - avaliação de aprendizagem;
- V - implementação de projeto pedagógico;
- VI - desenvolvimento de atividades educacionais;
- VII - aquisição de itens e materiais relacionados nos Guias de Orientações disponibilizados pela Secadi/MEC no âmbito do PDDE Diversidades; e
- VIII - realização de ações para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais no âmbito de cada Programa do PDDE Diversidades (Brasil, 2024, p. 6).

Os Programas estão vinculados à adesão das escolas, mas dependem da seleção das escolas habilitadas, conforme escolhida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi). Os gestores escolares fazem o registro da adesão no sistema próprio do PDDE

Equidade disponibilizado pelo MEC. Para isso, as secretarias de educação municipais, estaduais e distrital devem pactuar a responsabilidade de apoiar as escolas contempladas que fazem parte da sua rede de ensino.

Vale ressaltar que, de um lado, temos a demanda dos professores das SRMs, e, de outro, a possibilidade de obtenção de recursos a fim de melhorar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, isso é relevante. De outro lado, haverá escolas, mesmo com os registros de matrículas de alunos público da Educação Especial, que não estarão habilitadas para receber o recurso, seja pela falta de escolha da Secadi ou documentação, mas ainda assim possuem demandas a serem atendidas. Esse contexto chama a atenção para a reflexão de Garcia (2016), que alerta para a defesa da educação como um negócio, regido pelas regras de mercado. Portanto, estes programas, por sua vez, repercutem de maneira sistemática a não pela universalização da educação.

É imprescindível a ampliação de investimentos por parte do Governo Federal e estadual, pois recursos focalizados não são suficientes para garantir a permanência dos alunos na escola com ensino de qualidade, muito menos para elevar a qualidade da educação brasileira. Ressaltamos também que o Governo do Estado do Amazonas é responsável pelo funcionamento das SRMs, podendo alocar recursos financeiros em prol de melhoria. No estudo de Vieira (2018) constatamos que a manutenção das SRMs era realizada por meio de uma verba estadual específica.

Vale observar que o local de execução do AEE é a SRM, o qual deve ser ofertado em todas as etapas e modalidades da educação básica e do ensino superior. O “AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento da sua aprendizagem” (Brasil, 2009, p. 1). Além da PNEEPEI, que instituiu o AEE, sua regulamentação é prevista na Resolução n. 04/2009, no Decreto n. 7.611/2011 e na Lei n. 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão. Os professores lotados na SRM devem executar a proposta elaborada conforme a determinação do Artigo 9º:

Art. 9º 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, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (Brasil, 2009, p. 2).

Além dessa competência, este mesmo documento estabelece as atribuições dos professores especializados, detalhados no Artigo 23 e em oito incisos. No que se refere à proposta do AEE, os professores relataram a ausência de um projeto estruturante por parte da Seduc (AM) com maior amplitude para os alunos público da Educação Especial nas escolas que não possuem SRM (Diário de Campo).

5.2.3 Aproximações e/ou Articulações entre os Profissionais da educação e Alunos

No contexto da PNEEPEI, é necessário um compromisso coletivo de toda comunidade escolar. Quando se trata dos profissionais, os diálogos têm sido fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Assim, apresentamos os trechos dos coordenadores regionais que abordam as aproximações existentes entre a coordenadoria e as escolas.

Olha, normalmente a minha função ela é mais para ensino regular, então eu não procuro, a gente não tem esse vínculo, porque eu trabalho muito com a regular, já conversei bastante com a [...] sobre a gente trazer os alunos com dificuldades de uma escola que não tem sala de recurso para ela utilizar a sala de recurso daqui, mas não temos essa, a gente não implementa ações para sala de recursos e não trabalha com essa linha (CRS 1, p. 2, ls. 71-75).

Aqui na coordenadoria eu vou dizer como funciona, eu digo sempre que a coordenadoria é o todo e as escolas as extensões, a direção, tudo é uma extensão da coordenadoria. Na coordenadoria aqui nós temos poucas pessoas trabalhando, a coordenadoria é composta pelo uma coordenadora regional que sou eu, uma coordenadora administrativa que trabalha com as questões administrativas que é a professora [...] e duas adjuntas pedagógicas para atuarem em treze escolas, todas elas têm sempre uma criança precisando de acompanhamento, então, como a gente faz? Eles vão nas escolas fazer as visitas e verificar as situações, mas direcionada para a Educação Especial a gente não tem. A gente vai trabalhar, por exemplo, com a professora [...] que é da sala de recurso, a gente vai e procura as meninas que estão como auxiliar, os gestores mesmos pra dar um melhor, pois nem sempre eles estão preparados pra aluno com algum tipo de deficiência, então a gente procura da melhor forma ajudá-los e ampará-los, mas não temos uma pessoa específica voltada, trabalha para todos (CRS 2, p. 2, ls. 69-80).

A gente acompanha os professores da sala de recurso, a gente faz reuniões, esse ano a gente fez um calendário assim, uma reunião semanal com os professores pra ver a dificuldade que estão tendo com o acesso aos alunos, aos pais dando ideias, a gente se reúne e ver as dificuldades, e precisa ir atrás de alguma coisa, qual as necessidades com as escolas, então o meu trabalho é mais assim dando suporte aos professores da sala de recurso mesmo (CRS 3, p. 1, ls. 19-23).

O gestor da época chamou a professora, ela deu umas dicas de como trabalhar com eles na sala de aula com a questão da inclusão, de como ter atividade diversificada com eles, de como trabalhar e fazer com que eles se sentissem bem integrado a sala de aula com outros alunos. A gente foi trabalhando e conseguindo dar dicas para outros professores, assim a gente foi conseguindo explorar o que o aluno tinha de habilidade para ser trabalhado, a gente foi trabalhando, então assim a gente foi conseguindo e vários alunos que a gente já teve lá concluíram o Ensino Médio, graças a Deus, e alguns até trabalham fora (CRS 4, p. 2, ls. 51-57).

As coordenadorias regionais têm sua função mais voltada para o ensino comum, o que significa que realizou-se conversas relacionadas como demanda administrativa de acesso à SRM, mas sem um planejamento voltado para a Educação Especial, tanto nas escolas com ou sem SRM. No entanto, evidencia-se que a atuação é direcionada para o coletivo, abrangendo todos os alunos, sem uma atenção específica à Educação Especial.

Na maioria das coordenadorias, não há alguém designado especificamente para as demandas da Educação Especial, exceto em Humaitá (AM). Isso resulta na falta de direcionamento nessa área no âmbito da coordenadoria, deixando a responsabilidade para os professores das SRMs, que oferecem orientação e dicas aos professores em relação aos alunos, portanto, são esses professores que estabelecem diálogos com os demais professores, quando são convidados pela coordenadoria. Em relação aos gestores, eles são mobilizados para contribuir com o processo, mas reconhecem que “nem sempre eles estão preparados” para assumir o processo educativo dos alunos público da Educação Especial. Entretanto, destacam que se colocam à disposição para contribuir mesmo na ausência de um profissional específico para a função.

Em Humaitá (AM), há um diferencial importante, o município dispõe de uma coordenação específica da Educação Especial. Dessa maneira, esta coordenadoria já possui um plano de trabalho estruturado, com a realização de reuniões baseadas em um calendário e acompanhamento contínuo junto aos professores das SRMs, sendo uma oportunidade para identificar as dificuldades relacionadas ao acesso dos alunos e para oferecer suporte diante das necessidades das escolas. Além disso, há trocas de informações e orientações com os pais, visando colaborar de forma mais eficaz no processo de educação inclusiva.

Apresentamos as falas dos gestores das escolas:

A professora da sala de recurso ela é assim muito disponível no sentido de ajudar os professores da sala regular, quando iniciou o processo, nós recebemos alguns professores que estão entrando no processo seletivo agora e que não tinham conhecimento nenhum, então, o que foi que eu propus no momento de reunião para eles? É que toda dificuldade que eles tivessem nos procurasse ao invés de

falar direto com o aluno, eles nos procurassem qualquer dificuldade. A gente ia tentar e a professora da sala de recursos que tem conhecimento de formação, ela ajuda eles diariamente a fazer com que ele entenda a necessidade daquele aluno. E quando o aluno tá tendo dificuldade, eles correm com a professora da sala de recursos “professora, preciso da sua ajuda nesse sentido, o aluno fulano de tal assim precisa melhorar nesse sentido, o que que eu devo fazer? Como que eu devo proceder para conseguir a evolução desse aluno?” E aí ela prontamente vai e trabalha em conjunto e futuramente a gente tem, com certeza, todas vezes que a gente faz isso dá certo (GE 2, p. 3, ls. 106-117).

Olha é um grande desafio assim, todo dia a gente tem novos desafios, está sendo uma experiência única, um pouquinho difícil também, porque a gente não tem tantos recursos e vai trabalhando com o que tem, ajudando os professores no que a gente pode, dando todo o suporte que eles precisam, mas é complicado aqui (GE 5, p. 1, ls. 13-16).

As falas indicam a participação da gestão das escolas junto aos professores, bem como reconhecem e incentivam o trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e da SRM, sendo fundamental para que os professores tivessem o apoio, orientação e suporte diante das necessidades específicas dos alunos público da Educação Especial, juntos, têm demonstrado preocupação com o desenvolvimento dos mesmos. O trabalho colaborativo tem gerado bons resultados e contribuído com a prática dos professores recém chegados, que possuem pouca experiência. Além do mais, a gestão fornece o suporte disponível em um movimento de superação das dificuldades, embora reconheça que existem limitações na escola.

No que diz respeito ao ensino comum, os professores mencionaram que:

Sim, na realidade a equipe de uma forma geral, a equipe da escola se junta nesse processo, quando um aluno não vem bem nesse desempenho como eu te falei anteriormente, nós conversamos com a pedagoga da escola e ela juntamente com toda aquela equipe que trabalha com aquele aluno, nós chegamos e debatemos sobre a situação na realidade (PEC 2, p. 3, ls. 129-132).

Eu acho que o necessário era ter uma ajuda melhor, pelo menos da sala de recurso, que eles viessem para somar com a gente. Porque eles estão lá, pra ver, pelo menos, tirar esse aluno da nossa sala, levar pra lá, verificar direitinho qual é a deficiência dele, o que realmente mais ele precisa, pra depois chegar e dizer: professora, essa criança precisa trabalhar isso aqui, porque essa parte aqui ele dá conta e essa aqui ele não dá, então é melhor trabalhar essa. Eles trazerem também material pra ajudar a gente, já que eles estão lá. Também não sei se eles têm alguma formação pra tá lá ou se foi só a escola que colocou porque tinha que colocar eles pra lá, não sei qual a formação desses professores (PEC 4, p. 3, ls. 90-97).

Sempre a sala de recurso, ela trabalha ajudando nas tarefas. Porque ele no contraturno ele está em sala de aula. Ele já traz as tarefas e a sala de recursos ajuda

a realizar aquelas atividades. E quando o professor tem alguma dúvida já procura o professor e assim que a gente faz (PEC 6, p. 6, ls. 250-253).

Na verdade, eu sei que a professora da sala multifuncional da tarde ela vai na sala, ela vai de escola em escola atrás desses alunos, mas assim, preocupada com a aprendizagem, assim, não (PEC 7, p. 4, ls. 138-140).

Sim, hoje nós operamos com o sistema multifuncional. Haja vista que nossas atividades são propostas pelos docentes que fazem parte de atividades exitosas e implica muito essa relação de disciplina. Hoje a gente ver essa interação e essa educação é muito boa, só que o aluno exclusivamente na minha área, habilitado para isso, eu preciso do meu amigo e colega para ajudar com essa formação, quando a gente busca essa parceria, inclusive hoje nós estamos muito atentos a essa situação, porque essa parceria se estende e deve ser fortalecida entre escola e família, a gente ver êxito nesse sentido (PEC 8, p. 2, ls. 57-63).

Sim, a gente articula, a gente conversa, a gente troca ideia, troca informações, inclusive a professora [...], ela é bem atuante nesta questão. Ela procura ir bem a fundo em relação as informações. Ela sempre assim passa pra gente aquilo que a gente não consegue fazer, ela dar os encaminhamentos e dar as direções que a gente possa seguir e possa alcançar um trabalho de qualidade com o aluno (PEC 9, p. 1-2, ls. 34-38).

Sim, a professora da sala de recursos conversa muito comigo, sempre que a gente para um pouco, quando eu tenho tempo vago, ela vem e a gente conversa, sempre está trocando essas informações eu com ela (PEC 13, p. 3, ls. 113-115).

A gente conversa quando há necessidade, quanto tem que procurar alguma atividade específica [...] Sim, ajudou, mas não específico com o aluno, mas em relação a todos (PEC 14, p. 2, ls. 47-53).

Ela tem me ajudado bastante, não só esse ano com essa criança, mas nos anos anteriores com algumas crianças que eu já lecionei (PEC 15, p. 3, ls. 91-92).

O que nós temos aqui são professores especializados, porque eles no momento de HPP, eles vão conosco e vão nos ensinando alguma coisa, mas só, por exemplo, eu tenho uma hora com eles ou alguns minutos com eles hoje, eu só vou ter duas ou três semanas depois. Eu sempre falo pra eles, nesse sentido eu sou analfabeto, eu não tenho comunicação com eles (PEC 16, p. 3, ls. 104-107).

As falas dos professores revelam iniciativas distintas, que variam desde a interação coletiva entre os professores e a equipe pedagógica, numa perspectiva de diálogos sobre a escolarização dos alunos público da Educação Especial, até a aproximação entre os professores do ensino comum e os das SRMs. Também foi identificado um certo distanciamento, mas, ao mesmo tempo, o reconhecimento da necessidade de uma articulação entre os professores do ensino comum e os do AEE.

Ainda, observamos que, em alguns casos, os professores das SRMs atuam de forma solitária divulgando o AEE nas escolas, embora também ofereçam suporte na execução das tarefas que os alunos trazem do ensino comum. Houve também relatos de articulação entre

os professores do ensino comum e da SRM, evidenciando a possibilidade de um trabalho colaborativo por meio de diálogos, orientações e suporte para a realização de atividades.

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado, os professores mencionaram que:

Não, é o que eu sinto falta é que a gente não tem aquele apoio, sabe? Vamos isso, vamos fazer aquilo, a gente não tem. A gente trabalha isolada. É um trabalho isolado (PSRM 2, p. 9, ls. 409-413).

Uma vez eu tentei implantar um projeto aqui. Ainda era nessa sala aqui, mas às vezes a gente não tem apoio, a gente não tem apoio e não foi pra frente. Que era um projeto sobre Libras, o básico de Libras. Nessa época nós tínhamos três crianças surdas que estudavam no turno vespertino. Então a gente precisava que essas crianças se comunicassem com as outras crianças. Então a gente tentou fazer o projeto, mas não teve espaço pro projeto (PSRM 3, p. 9, ls. 409-414).

Olha, assim, eu vejo que ainda falta, no meu ponto de vista ainda falta um algo a mais, não é que num apoie, mas eu acho que faltaria estender um pouco mais, um olhar assim mais carinhoso, um olhar mais, assim mais, uma aproximação melhor digamos assim, não é que não vai, se eu precisar de alguma coisa “mana eu preciso de tal coisa assim, diz: tá a gente vai fazer”, mas ainda tem aquela coisa assim, aquele espaço, não é sim aquela prioridade, nós vamos fazer pela sala de recurso, eu gostaria que fosse assim, mas não é assim, tipo assim, por exemplo, agora na minha questão do material que eu preciso para cá, para meu trabalho. Eu não tenho notebook, não tenho notebook aqui, não tenho computadores, que teria que ter para trabalhar joguinhos com as crianças, os jogos que são importantes para o desenvolvimento, eu não tenho. Então, eu acho que no meu ponto de vista se a escola fosse enérgica, fosse pra cima, se interessasse, fosse lá e buscasse, eu creio que eu já teria sido atendida, nós já teríamos sido atendido com essa procura, com essa demanda, isto que a gente almeja, porque tipo assim, eu me sinto um pouco só, me sinto só, eu tenho a necessidade desse apoio, porque eu acho assim que realmente se tivesse uma visão focada para cá a gente já teria resolvido essa questão (PSRM 5, p. 6, ls. 284-297).

No que diz assim, até onde cabe o gestor fazer, ele faz. Por exemplo, esses ar-condicionados não estavam funcionando, nenhum e nem outro, daí eu solicitei, ele correu atrás para ajeitar. E depois não ficou bom, era o ar mesmo velho. Eu falei de novo, ele correu atrás então para agilizar. O que é cabível para que ele faça, ele tem feito, claro dentro das possibilidades dele. Já o que demanda pra mais aí fica difícil (PSRM 6, p. 3, ls. 124-128).

Considero uma relação bem pacífica e bem assim harmoniosa aqui dentro do nosso ambiente, a relação é boa. A gente conversa, se ajuda dentro do possível. O possível que o gestor pode ajudar, que o pedagogo pode ajudar, pode contribuir, a gente tá sempre nesse elo de comunicação, sim (PSRM 7, p. 2, ls. 77-80).

Então assim, a nossa escola ela tem que ter um olhar diferenciado para os alunos com deficiência [...] Então quando ela assume a gestão ela teve um olhar diferenciado para a sala de recurso. Foi ela que teve a ideia de separar aqui pra facilitar o atendimento. Então o que ela me pediu? Que eu sempre propus pra ela e os outros gestores anteriores, a questão de iniciar o ano letivo com uma palestra de inclusão. Fazer com que o aluno sem deficiência se coloque no lugar do que tem deficiência, sensibilizá-los. E a gente sempre fez isso no início do ano letivo,

sensibilização, conscientização, ser humano e olhar o outro como um humano (PSRM 8, p. 13, ls. 594-606).

Os relatos dos professores das SRMs apontam dificuldades comuns, como a falta de aproximação com a gestão escolar na realização de atividades e projetos, além da inoperância na busca de melhorias para a SRM. Esse contexto tem gerado um sentimento de isolamento e não pertencimento ao todo na escola, restringindo os professores somente ao âmbito da SRM. Por outro lado, também houve experiências positivas de apoio à manutenção da SRM e de envolvimento coletivo, nas quais os professores promoveram atividades em conjunto com os demais membros da escola e junto aos alunos. Contudo, esse apoio dependeu da sensibilidade da pessoa responsável pela gestão da escola naquele momento.

Em relação aos profissionais de apoio escolar, apresentam-se as seguintes falas:

Já, eles querem assim, eu ajudo eles até nessa parte aí, porque eles não tem ainda, está tudo novo, então eu falo “olha é assim”, só que às vezes eles não tem é tempo ou eles não querem, não sei. Só sei que eles falam que tem um pouquinho de dificuldade pra fazer essa adaptação para os trabalhos dele. Como eu faço? Alguns professores dão os trabalhos, alguns não, então o que é importante mais é a alfabetização pra ele, é alfabetizar mesmo, é a base (PAVE 1, p. 4, ls. 139-142).

Porque na verdade assim, a gente não tem muita essa, não tem muita abertura da escola em relação a isso ainda. A escola ainda é muito fechada, tem pessoas que trabalham na escola que veem, por exemplo, o autista ou outro deficiente como se fosse uma criança normal, não é por aí. Aí às vezes até taxam a criança de preguiçosa, não quer fazer os trabalhos, porque é preguiçosa, porque não quer ir pra sala de aula, não tem nada, não existe isso. A gente sabe porque nós estamos aqui. A gente não está aqui atoa (PAVE 2, p. 4, ls. 156-161).

A gerência aqui, a diretora ela me ajuda assim, se precisar de algum material. Ela diz que ela pode comprar ou então ela me dá, mas da SEDUC mesmo não. Ninguém tem essa orientação (PAVE 3, p. 4, ls. 156-161).

Sim com sala de recurso, a gente planeja a questão, no caso de [...], que ele tem dificuldade na leitura que ainda não ler, a gente organiza jogos, a gente organiza as atividades que ela vai trabalhar com ele, quando ele não quer estar lá na sala e as vezes ele se aborrece com alguma parte, a gente vem trabalhar assim com ele, a questão da leitura, da escrita, tudo sincronizado conforme ela trabalha a tarde, porque ele vem em horário diferente (PAVE 4, p. 4, ls. 170-174).

É esse ano agora ele está sendo mais assim, tipo assim, eu e o professor da sala. Eu converso mais com a professora de matemática, que a dificuldade dela é mais em matemática, eu peço assim alguma orientação dela algumas vezes, pra como que eu posso ajudar ela nesse caso aqui, com os outros eu não converso muito não, eles também não me procuram, eu fico lá assim mais para auxiliar ela assim. Algumas vezes que eu vou lá, até eu mesmo vou lá com eles pra explicar como é

que está, como é que ela respondeu porque a letra dela é difícil de entender. Eu vou explicar pra eles, olha isso daqui é parte desse assim, mas assim eles não me procuram nunca não pra saber alguma coisa delas (PAVE 5, p. 1, ls. 31-38).

Logo no começo nós enfrentamos uma barra como diz o ditado. Nós enfrentamos uma coisa séria, eles diziam que eles tinham vigia dentro da sala de aula e não sabia pra que a gente estava lá, porque, a gente não fazia nada e, no entanto, eu no meu ponto de vista, a gente faz até mais, porque nós temos que fazer todos aqueles plano, porque nós temos que ajudar ela. Como que eu vou ajudar ela sem conhecer o assunto? Então, nós temos que recolher todos aqueles temas de todas as matérias pra poder a gente está habituado daquilo, ter conhecimento daquilo pra ter a certeza do que vai ajudar (PAVE 6, p. 7, ls. 303-315).

Tem professor que acha que o aluno que tem deficiência não pode ficar no mesmo ambiente com os outros, então está precisando de uma palestra realmente, porque nós vamos aqui com informações que eles nos dão, orientação, quando chega lá que a gente vai passar pra eles, eles não querem aceitar, por eles não têm esse conhecimento. Nós vamos, saímos daqui da sala de recursos já orientados, acompanhados pelo psicólogo e a professora [...] e quando chega lá a gente sente a resistência pelo colega ainda não ter passado pela palestra ou curso (PAVE 7, p. 3, ls. 123-129).

Eu converso, ela me orienta, tipo assim, quando eu estava trabalhando com outro aluno, quando eu fui para sala de recurso eu fui só observando. A professora da sala de recursos pela manhã ela é ótima. Ela me auxilia até o dia de hoje, me orienta tudinho, ela é companheira e eu posso contar com ela com o que der e vier, porque ela é parceira [...] Nunca me deixaram sozinha, nem na parte da manhã e nem na parte da tarde, nem o pedagogo e nem o diretor, todas as vezes estão ali me acolhendo, eu não sei isso, eles vão lá e explicam (PAVE 8, p. 3, ls. 107-110; 158-160).

A gente tem apoio, apoio pedagógico, sala de recurso que às vezes tem materiais de lá que a gente precisa adaptar, é devido conforme cada conteúdo, História, Geografia [...] Eles me passam o plano de aula em cima dos planos de aula eu tento adaptar ela pra, de acordo com a dificuldade a necessidade da [...] (PAVE 9, p. 2, ls. 44-45; 70-71).

Com base nas falas dos profissionais auxiliares de vida escolar, é possível constatar que a articulação entre os professores do ensino comum se concentra na adaptação das atividades para os alunos público da Educação Especial. Os professores entregam as atividades que serão realizadas em sala de aula e os profissionais de apoio fazem as adaptações necessárias. Essa articulação ocorre com alguns professores devido às dificuldades que o aluno enfrenta em determinada disciplina ou como uma orientação para um melhor auxílio oferecido ao aluno. Além disso, foi mencionada a existência de colaboração entre esses profissionais, visando o trabalho conjunto em prol do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos público da Educação Especial. Essa atuação está em direção ao que é previsto no Amazonas através da Instrução Normativa n. 002/2021, que estabelece, dentre as atribuições dos profissionais de apoio junto aos professores do

ensino comum, bem como o trabalho articulado mencionado na Resolução n. 2/2001 e na Resolução n. 4/2009.

Os profissionais de apoio escolar descreveram algumas dificuldades enfrentadas devido à ausência de adaptação dos conteúdos por parte dos professores, eles levantaram a hipótese de que isso ocorre por ser um processo ainda em construção ou pela falta de tempo ou até mesmo pelo desinteresse dos próprios professores. Também foi apontado que há professores que não estabelecem diálogos com eles, pois não os procuram, no entanto, eles tomam a iniciativa de se reportarem aos professores do ensino comum para explicar o processo de aprendizagem dos alunos. Isso revela uma divisão de responsabilidades, como se os profissionais de apoio escolar fossem os únicos responsáveis pelos alunos público da Educação Especial em sala de aula.

Também há evidências, nas falas, de que a escola ainda se fundamenta em um padrão de homogeneização dos alunos, o que afeta negativamente os alunos público da Educação Especial. Esse padrão coloca-os fora do almejado pela escola, o que se reflete na postura dos professores do ensino comum, alimentando uma resistência na colaboração entre os profissionais de apoio e os professores do ensino comum. As falas apontam que o processo de resistência dos professores diante da presença de alunos do público da Educação Especial no ensino comum ocorre, em grande parte, devido à falta de conhecimento nessa área. Vale ressaltar que muitos professores enfrentam dificuldades em atender às necessidades específicas desses alunos, por não terem a formação adequada ou o suporte necessário dentro da escola.

Constata-se que a chegada dos profissionais de apoio gerou uma resistência por parte dos professores do ensino comum, que consideram a presença desses profissionais como uma divisão de responsabilidades e desvantagem, em vez de reconhecê-los como auxiliares no ensino dos alunos. Nesse cenário, surgem conflitos, alguns professores do ensino comum os percebem “como espiões”, indicando que sentem que têm a responsabilidade por toda a turma, enquanto que os profissionais de apoio escolar somente pelos alunos público da Educação Especial. Já os profissionais de apoio escolar relatam que são eles os que realmente trabalham, assumindo a responsabilidade pelo ensino dos alunos público da Educação Especial, além de precisarem estudar todos os conteúdos das diversas disciplinas para contribuir efetivamente com a escolarização desses alunos. Nos estudos de Lima (2021), enfatiza-se a relação entre os professores da sala comum e os professores do

Atendimento Educacional Especializado, que também revela uma certa concorrência entre o trabalho desenvolvido por eles nos dois espaços, sala comum e SRM, não configurando uma parceria sólida entre eles.

A partir das falas, foi possível identificar articulações distintas entre os profissionais de apoio escolar e os professores das SRMs, que incluem o planejamento que considera as especificidades dos alunos público da Educação Especial, especialmente quando o aluno se desloca da sala de aula comum para a SRM, permanecendo no mesmo horário que é destinado ao ensino comum, sincronizado à atuação do AEE. Ademais, há também articulação pedagógica voltada para a adaptação dos materiais e conteúdos, baseada nos planos de aula dos professores do ensino comum e nas especificidades dos alunos, buscando promover o desenvolvimento dos alunos público da Educação Especial. Nos estudos de Camargo (2019), também apontou-se uma fragilidade na articulação dos professores regentes com os professores do AEE e profissionais de apoio escolar.

Ainda, pode ser observado nas falas que as relações são estabelecidas no âmbito do próprio município, entre a coordenadoria regional, a escola e os profissionais de apoio escolar, sem o diálogo com a Seduc (AM) como representação em nível macro, o que é percebido como uma ausência. Também foi mencionado que nunca sentiram falta de acolhimento por parte da gestão, pois houve um suporte por meio de explicações sobre sua atuação.

Por fim, ressaltamos a importância do trabalho colaborativo, conforme apontado por Hernandez-Piloto (2018), Delevati *et al.* (2018), Almeida *et al.* (2018), Sebin (2021), Fagundes (2022), Mendes, Santos e Sebin (2022), Borges (2020) e do ensino colaborativo discutido por Capellini e Zerbato (2022), no contexto escolar, que apresenta uma dinâmica de pouca estrutura. Assim, o trabalho colaborativo se coloca como uma alternativa para o fortalecimento da escolarização dos alunos público da Educação Especial. Além disso, pode gerar avanços nas articulações pedagógicas e na melhoria das relações de responsabilidade entre professores, profissionais de apoio escolar e os demais integrantes da escola. Sobretudo, possibilita que o apoio mútuo contribua para o alcance da aprendizagem e a participação desses alunos na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação está estabelecido na Constituição Federal de 1988, cujo Artigo 205 determina que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 2016). Com base nesta determinação, a legislação educacional brasileira foi ampliada, assegurando o direito à educação para todas as pessoas. Com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, nos últimos dezesseis anos, os estudos sobre o acesso e a permanência na escola do público da Educação Especial têm sido intensificados.

Um exemplo disso consta na revisão de escopo apresentada na Seção 3. Como principais resultados, constatou-se que os estados brasileiros criaram dispositivos políticos normativos por iniciativa própria, visando a orientação e organização das redes de ensino, seja municipal ou estadual, em consonância com a PNEEPEI. Observou-se uma evolução de matrículas no ensino comum, mas pouco crescimento no acesso ao AEE, cuja oferta predomina nas SRMs. Além disso, identificou-se a prática de contratação temporária e a necessidade de materiais adequados para as SRMs. A revisão também revelou que foram estabelecidas parcerias com instituições de ensino superior para promover a formação continuada na área da Educação Especial, ainda foi destacado a importância do trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e do AEE, embora a parceria entre esses profissionais ainda não esteja consolidada.

Por outro lado, as garantias legais ainda não estão plenamente consolidadas nas escolas públicas e as desigualdades sociais persistem como um fenômeno histórico. Nesse contexto, encontram-se aqueles que fazem parte do público da Educação Especial, que ainda enfrenta a reprodução de processos de exclusão dentro da escola, uma vez que os indicadores de extrema pobreza e de pobreza aliados à educação estabelecem as condições de classe e o funcionamento da escola.

Assim, fundamentado no arcabouço teórico metodológico do materialismo histórico dialético e nos resultados obtidos, o estudo sustenta a tese de que as escolas públicas de Apuí, Borba, Humaitá, Manicoré e Novo Aripuanã desenvolvem uma política educacional que não favorece a permanência escolar para o público da Educação Especial, isso ocorre em virtude da reprodução das condições excludentes originárias, considerando que, mesmo

com o acesso às escolas, esses alunos permanecem excluídos dos processos educacionais, apesar das experiências construídas e dos esforços dos professores.

Os resultados deste estudo indicam que o estado do Amazonas possui normas que regulamentam a Educação Especial tanto na capital quanto no interior, que se desdobram em leis, resoluções e instruções normativas, em consonância com a legislação nacional e com iniciativa própria. No entanto, em relação à responsabilidade específica pela Educação Especial dentro das Coordenadorias Regionais de Educação, não foi identificado a presença de um profissional designado, exceto no município de Humaitá, onde essa medida foi uma iniciativa da própria CRE. Além disso, os participantes apontam que é essencial um profissional responsável para o acompanhamento e contribuição com a operacionalização da PNEEPEI nas escolas da Calha do Rio Madeira. A experiência em Humaitá demonstrou resultados positivos, pois houve ampliação dos diálogos entre os profissionais e fortalecimento da aproximação entre o ensino comum e o AEE.

As matrículas dos alunos públicos da Educação Especial no Amazonas atingiram índices de crescimento, porém, foi observado um distanciamento entre o ensino comum e o atendimento educacional especializado, pois não estão no mesmo nível de ampliação, essa desconexão foi confirmada por meio dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. O movimento foi contraditório em relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, refletindo uma disparidade entre o ensino comum e o AEE. A pouca quantidade de SRMs não atende à demanda das matrículas, resultando em redução de 59,6%, além de variação negativa de -0,94% nas matrículas no AEE entre 2014 até 2021. Observa-se uma maior presença dos alunos público da Educação Especial no ensino comum e maior ausência no AEE, principalmente devido à baixa frequência no contraturno, sobretudo quando não há SRM na escola onde o aluno está matriculado, em razão da distância e falta de transporte escolar.

O estudo revelou que, no Amazonas, o acesso do público da Educação Especial apresenta desacordo entre o ensino comum e o AEE, ou seja, as matrículas do ensino comum ocorrem de maneira crescente, enquanto que no AEE são menores, e as SRMs que são locais de atendimento estão desaparecendo. Enquanto que as SRMs existentes são consideradas insuficientes para atender em todos os municípios. Nos municípios da Calha do Rio Madeira, o número de matrículas do público da Educação Especial tem crescido de maneira significativa, entretanto, o ritmo do AEE é desproporcional, sobressaindo a redução de

matrículas. Além disso, também impacta no financiamento da Educação Especial no estado do Amazonas.

No processo de matrícula do público da Educação Especial na escola, o que predomina é o reconhecimento por meio de laudo médico ou relatório, o que mantém, de forma sutil, a seletividade no ingresso e a diferenciação para o pertencimento a um lugar que deveria ser comum a todas as pessoas. Ainda há carência de informações que mostre a realidade das escolas e melhorem o acompanhamento da Educação Especial via Sigeam, pois a subutilização do módulo especial pela Seduc (AM) tem deixado as escolas fragilizadas e com pouco alcance dos diferentes serviços públicos e acompanhamento.

Em relação aos profissionais, observa-se que têm atendido ao perfil determinado na legislação, mas ainda prevalece uma caracterização conforme o modelo biomédico para disponibilização dos profissionais auxiliares de vida escolar/apoio escolar. Há carência de formação continuada em serviço, o que faz com que os professores se responsabilizem por sua própria formação. O tipo de formação solicitada por eles tende a ser voltada para o modelo médico pedagógico, com a crença de que essa formação ajudará no atendimento aos alunos público da Educação Especial. Entretanto, a execução e concepção de formação para os profissionais da educação, incluindo os gestores, professores do ensino comum e do AEE, os profissionais de apoio e demais envolvidos são essenciais para a construção de uma cultura inclusiva e ampliação da qualidade da educação e para o reconhecimento do potencial e aprendizado dos alunos público da Educação Especial.

Já que ainda é um desafio para a gestão da Educação Especial, no que diz respeito às matrículas nas escolas, já que o aumento ou a redução delas afeta as condições de atendimento e qualidade da educação oferecida a esse público, tanto no ensino comum quanto no AEE. Cabe aos gestores no âmbito da Seduc (AM) ter clareza da necessidade de acompanhamento e de investimentos nas demandas para garantir o direito à educação de todos os alunos e compromisso com a PNEEPEI. Pois, ao atender a realidade das escolas, dos profissionais e dos alunos, tanto no ensino comum quanto no AEE, com o devido apoio em infraestrutura, obtenção de materiais e equipamentos, e contratações de profissionais qualificados e especializados, contribui-se para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem para todos, construindo uma escola que seja inclusiva.

A Seduc (AM) tem mantido a adesão junto ao Ministério da Educação em prol da oferta do AEE nas SRMs das escolas públicas estaduais nos cinco municípios da Calha do

Rio Madeira, além de estabelecer parceria público-privada com instituição especializada. Diante da ausência do aluno público da Educação Especial nas escolas, a gestão tem construído o acompanhamento por meio do projeto de busca ativa, executado pelos profissionais da secretaria escolar, professores do AEE e da SRM.

O AEE enfrenta dois movimentos de multiplicidade em relação à permanência dos alunos nas SRMs. O primeiro refere-se à instalação das SRMs nas escolas, sendo importante considerar que ainda há municípios cujas escolas não foram contempladas com esse serviço. O segundo diz respeito à necessidade de manutenção das SRMs já existentes, que enfrentam os desafios contraditórios em relação à PNEEPEI, devido à carência de atualização de equipamentos e materiais pedagógicos. Outro fator também evidenciado foi um certo distanciamento entre a estrutura física e a proposta pedagógica, pois ainda há a necessidade de uma definição mais clara por parte da própria Seduc (AM) e das próprias escolas, além de um atendimento de qualidade que valorize as potencialidades dos alunos matriculados nas cinco SRMs.

De acordo com o Documento Orientador do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais do Ministério da Educação, de 2012, o local deve dispor de materiais pedagógicos e de acessibilidade para a realização do AEE, porém, isso não está sendo totalmente cumprido conforme a determinação legal.

As SRMs que apresentaram condições um pouco mais adequadas foram nos municípios de Humaitá e Apuí, mas prevalece a desatualização da estrutura, ou seja, inexistência de manutenção. Isso resulta em um descompasso em atendimento à dinâmica do AEE, uma vez que não são disponibilizados os materiais pedagógicos e tecnológicos necessários para o pleno funcionamento. Essa situação, sobretudo, acentua a precariedade do ensino devido ao caráter múltiplo dos diferentes perfis do público da Educação Especial.

A experiência acumulada desse modelo único de AEE nas SRMs revelou que não abrange todos os alunos e esbarra em obstáculos como a falta de transporte e que contribui para ausência dos alunos nas SRMs, carência de atualização dos materiais e dos equipamentos, bem como a necessidade de um projeto pedagógico, entre outros. Além disso, os recursos disponíveis são por meio da focalização de recursos com base em regramento de mercado, que seleciona escolas com SRM apenas se atenderem aos critérios da Secadi/MEC.

Nos cinco municípios, há avanços nos resultados da política voltada para a educação inclusiva, entretanto, ainda permanece um compromisso teórico em relação à estrutura no

âmbito da Seduc (AM). O funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais é defendido pelos professores que ali atuam, mas gera controvérsias em relação à responsabilidade pela manutenção. Ao considerar a competência comum prevista na Constituição Federal de 1988, todos os entes federativos têm responsabilidade pelo nível de ensino previsto na lei. Portanto, se trata de oferecer condições de ensino voltadas à universalização da educação de qualidade.

O desafio permanece para as escolas, que devem se manter firmes e estabelecer estratégias que potencializem as práticas pedagógicas por todos os professores e a articulação intersetorial entre os profissionais no próprio município. Não há dúvida de que a escola deve exercer sua função social, promovendo formação e o desenvolvimento das potencialidades e da consciência crítica dos seus alunos. Portanto, cabe a ela persistir na construção da sua própria proposta pedagógica na perspectiva inclusiva e de enfrentamento dos limites impostos. Contudo, os documentos legais, assim como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, apresentam diretrizes para políticas públicas que buscam enfrentar essa estrutura enraizada. Ao mesmo tempo, espera-se que os compromissos assumidos promovam mudanças nos próximos anos, de modo que, de fato, possam garantir o acesso e permanência escolar de forma qualitativa, com melhorias nas estruturas físicas e pedagógicas, além de professores qualificados e com plano de carreira docente.

O caminho percorrido pelas águas do Rio Madeira, no Amazonas, evidenciou que é indispensável a continuidade de novas pesquisas científicas voltadas para a perspectiva inclusiva considerando as especificidades do Amazonas, visando a melhoria da promoção do direito à educação de qualidade do público da Educação Especial. Assim, este estudo apresenta lacunas que podem ser exploradas em futuras pesquisas, conforme os dados da revisão de escopo pontuados na Seção 3. Além disso, pode contribuir para a realização de pesquisas aplicadas com abrangência em todo o estado do Amazonas, pois os resultados poderão servir como subsídios na elaboração de instrumentos de coleta de dados e de ferramentas que colaborem no acompanhamento da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva nos demais municípios no interior do Amazonas, visando à permanência e ao avanço em relação à aprendizagem e à participação e também como indicadores em relação a finalização da escolarização básica.

Vale ressaltar que este estudo possui limite, uma vez que alcançou apenas os municípios de uma Calha de Rios e está vinculado ao contexto pandêmico, o que dificultou

a realização de pesquisas mais abrangentes com o estudo de campo. Apesar disso, houve um aprofundamento sobre a realidade amazônica, destaca-se e fica o apontamento da necessidade de continuidade de outras pesquisas com alcance em outros municípios no interior do Amazonas, bem como ampliação do debate sobre Educação Especial considerando a dinâmica territorial amazônica que envolve as pessoas ribeirinhas, indígenas e a intersetorialidade entre a educação, saúde, assistência social, transporte e outros.

Por fim, a partir dos resultados deste estudo, originado na realidade do contexto amazônico, apresentamos a ferramenta “Rede Aberta de Diálogos” para contribuir com a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Essa proposta fundamenta-se na compreensão de Gramsci sobre a sociedade política, na qual os aparelhos privados de hegemonia, compostos pela sociedade civil, podem construir o consenso necessário para a adesão a projetos articulados. Assim, com objetivo de apoiar a educação do público da Educação Especial nas escolas públicas, especialmente do Amazonas, propomos a criação de um *site* como um ambiente de troca de experiências e casos de ensino que possam colaborar com a escolarização desse público. Desde já, ficam convidados profissionais e demais pessoas interessadas a participar dos diálogos e a colaborar com a Rede de Diálogos Abertos. A seguir o detalhamento da proposta.

Figura 42 - Proposta da Rede Aberta de Diálogos 1



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 43 - Proposta da Rede Aberta de Diálogos 2



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 44 - Proposta da Rede Aberta de Diálogos 3



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 45 - Proposta da Rede Aberta de Diálogos 4



 **Interações síncronas e assíncronas pela internet**

 **Acesso gratuito**

 **Biblioteca com banco de dados armazenando e disponibilizando práticas e casos de ensino**





Fonte: elaborada pela autora.

Figura 46 - Proposta da Rede Aberta de Diálogos 5

-  **Interface acessível** que propicia a **troca de experiências** e casos para o **ensino aprendizagem** a partir do **cadastro de profissionais** de diferentes áreas de conhecimento.
-  **Plantão online** para **integração** com gestores, professores do ensino comum, Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentre outros.
-  Teleorientação com **redução de distâncias**
-  **Aproximação** intersetoriais entre profissionais.





Fonte: elaborada pela autora.

Figura 47 - Proposta da Rede Aberta de Diálogos 6



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 48 - Proposta da Rede Aberta de Diálogos 7



Fonte: elaborada pela autora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariangela Lima de; JESUS, Denise Meyrelles de; CUEVAS, Marcia Roxana Cruces. Formação continuada de gestores públicos de Educação Especial pela via da pesquisa-ação: o caso da Região Sudeste e do Caparaó/ES. *In*: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro & João, 2013.

_____. CAETANO, Andressa Mafezoni; ESTEVAM, Mariana Karoline Dias Coelho. Políticas educacionais de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no município de Santa Maria de Jetibá. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, 2017.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da precarização do trabalho**: ensaios de sociologia do trabalho, Bauru: Canal 6, 2013.

AMARAL, Claudia Tavares do; BERNARDES, Maria Francisca Rita. Judicialização da educação inclusiva: uma análise no contexto do estado de Goiás. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 25, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6875/pdf>. Acesso em: 26 set. 2024.

AMAZONAS. Lei Delegada n. 78, de 18 de maio de 2007. Dispõe sobre a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC, definindo suas finalidades, competências e estrutura organizacional, fixando o seu quadro de cargos comissionados e estabelecendo outras providências. Manaus: **Diário Oficial do Estado**, 18 maio 2007. Disponível em: https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/11/2007/5/2014. Acesso em: 15 jun. 2023.

_____. Lei n. 3642, de 26 de julho de 2011. Altera na forma que especifica, a Lei Delegada n. 78, de 18 de maio de 2007, e dá outras providências. Manaus: **Diário Oficial do Estado**, 26 jul. 2011a. Disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2011/8097/8097_texto_integral.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

_____. Governo do Estado do Amazonas. **Concurso público para provimento de vagas em cargos de nível superior, de nível médio e de nível fundamental**. Edital n. 1/2010 – SEDUC/AM, de 06 de janeiro de 2011b. Disponível em: http://www.cespe.unb.br/concursos/SEDUC_AM2011/arquivos/ED_1_2011_SEDUC_AM_ABERTURA.PDF. Acesso em: 29 set. 2024.

_____. **Resolução n. 138/2012-CEE/Amazonas**. Estabelece normas regulamentares para a oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas. Revoga a Resolução n. 155/2002 – CEE/AM. 2012. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Resolucao-no-138-2012-CEE-AM-Normas-para-Educacao-Especial-para-Sistema-de-Ensino-no-Amazonas.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

_____. **Resolução n. 137/2014-CEE/Amazonas**. Dá nova redação ao artigo 11 da Resolução Nº 138/2012 – CEELAM, que estabelece normas regulamentares para a oferta

da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. 2014. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Resolucao-N.-137-2014-CEE-AM-Nova-redacao-ao-Art-11-da-Reso-138-2012-Educ-Especial.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

_____. Governo do Amazonas. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Conselho Nacional de Educação do Amazonas. **Resolução n. 127**, de 03 de outubro de 2023-CEE/Amazonas. Manaus: Conselho Estadual de Educação do Amazonas, 03 out. 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ICxE0E90iJeGO4YcYEowbKdvj_mu2zFC/view. Acesso em: 15 set. 2024.

_____. Conselho Estadual de Educação do Amazonas. **Resolução n. 143/2023** – CEE/AM, aprovada em 07/11/2023. Manaus: Conselho Estadual de Educação do Amazonas, 07 nov. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Ig0ln6RdZlmNZPU9f1XVlj5WbBwjN9l2/view>. Acesso em: 15 set. 2024.

_____. Constituição do Estado do Amazonas, publicada no DOE de 05.10.89 e atualizada até a Emenda Constitucional nº 108, de 18 de dezembro de 2018. 3 ed. revista e atualizada. Manaus: **Diário Oficial do Estado**, 2019a.

_____. Lei Delegada nº 123, de 31 de outubro de 2019. Manaus: **Diário Oficial do Estado**, 31 out. 2019. Disponível em: https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/11/2019/10/2085. Acesso em: 15 jun. 2024.

_____. Assembléia Legislativa do Estado do Amazonas. **Lei Promulgada n. 241**, de 31/03/2015. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br/norma/9317>. Acesso em: 15 jun. 2024.

_____. Governo do Estado do Amazonas. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. **Lei n. 4.183/2015**, de 26 de junho de 2015. Plano Estadual de Educação do Amazonas. Disponível em: <https://www.seduc.am.gov.br/images/2024/PDF/PEEAM.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

_____. Lei n. 5.127, de 19 de fevereiro de 2020. Manaus: **Diário Oficial do Estado**, 16 mar. 2020. Disponível em: https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/12/2020/3/6326#:~:text=DISP%C3%95E%20sobre%20a%20presen%C3%A7a%20de,ensino%20no%20Estado%20do%20Amazonas. Acesso em: 15 jun. 2024.

_____. **Relatório de monitoramento do Plano Estadual do Amazonas (PEE/AM) 2019**. Manaus, Amazonas, 2019b. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/RELAToRIO-MONITORAMENTO-2019-PEEAM.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

_____. SEDECTI - Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação. **Amazonas em mapas**. 4. ed. Manaus: SEDECTI, 2020a.

_____. Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas. **Cartilha da Educação Especial**. 2020b. Disponível em: http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/CARTILHA-DA-EDUCAcaoO-ESPECIAL_021_compressed.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

_____. SEDECTI - Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação. **Anuário Estatístico do Amazonas 2020**. v. 33. Manaus: SEDECTI/DEGEO, 2022.

_____. **Prefeitura Municipal de Apuí**. [s.d.]. Disponível em: <https://apui.am.gov.br>. Acesso em: 13 jun. 2023a.

_____. **Prefeitura Municipal de Humaitá**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.humaita.am.gov.br/pagina/dados-oficiais>. Acesso em: 23 jun. 2023b.

_____. SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **A Secretaria**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.seduc.am.gov.br/institucional/a-secretaria>. Acesso em: 07 set. 2024.

_____. **Relatório de monitoramento e avaliação das metas do plano estadual de educação do Amazonas 2020/2021**. Seduc, 2024. Disponível em: https://www.seduc.am.gov.br/images/2024/Setembro/RELAToRIO_PEE_2020_2021.pdf. Acesso em: 08 set. 2024.

_____. **Resolução n.º 69, de 16 de abril de 2024**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1mbvwkYYlhBobaHqG4VCeEqrFtcKYWI-b/view>. Acesso em: 08 set. 2024.

_____. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas. **Edital n. 006/2019**. Programa de Apoio à Pesquisa - Universal Amazonas. O Governo do Estado do Amazonas, por meio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, convida pesquisadores de todas as áreas de conhecimento a apresentarem propostas para o Programa de Apoio à Pesquisa – Universal Amazonas. Manaus: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, 11 jun. 2019.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar. **Edital n. 01/2023/2024**. Processo Seletivo Simplificado-PSS/Seduc/2024 - Capital/Interior. Manaus, 04 dez. 2023. Disponível em: <https://www.concursoscopec.com.br/arquivo/abrir.html?cod=633&c=processo-seletivo-simplificadopss-seduc-2024-capital-interior>. Acesso em: 27 set. 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar. Instrução Normativa n. 002/2021, de 11 de março de 2021. Disciplina a implementação de bolsa e auxílio-

pesquisa no âmbito do Programa de Apoio à Iniciativa Científica do Amazonas – PAIC-AM – Edição 2021- 2022. Manaus: **Diário Oficial do Estado**, 11 mar. 2021.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Rev. Bras. Educ.**, v. 14, n. 40, abr. 2009.

_____. **Por que a Escola Não é Azul?:** os discursos imbricados na questão da inclusão escolar. Jundiá: Paco Editorial, 2015.

ARAÚJO, Luana Adriano. Do social ao de direitos humanos: modelos de deficiência em disputa. In: BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula; VIVAS-TESSÓN, Inmaculada (Orgs.). **Cruzando fronteiras: perspectivas transnacionais e interdisciplinares dos estudos de deficiência.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

ARENDRT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2011.

AUGUSTIN, Ingrid Renata Lopes. **Concepções de membros do Conselho Municipal de Educação acerca da educação da pessoa com deficiência intelectual.** 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, 2012.

BARBOSA, Marily Oliveira; MELO JÚNIOR, Arlindo Lins de. Políticas públicas prescritas para Educação Especial: é possível pensar na universalização da escolarização para todos? **Revista da Faculdade de Educação**, v. 33, n. 1, p. 119-135, 2020.

BARROS, Sheila Lopes de. **Direito à educação da pessoa com deficiência: ações judiciais em uma comarca do estado de São Paulo (2015- 2020).** 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/17656/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20SISTEMA%20PROGRAMA.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 set. 2024.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7. reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORGES, Carline Santos. **Atendimento educacional especializado na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva.** Curitiba: Appris, 2020.

BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira; FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. Direito à educação da pessoa com deficiência: transformações normativas e a expansão da inclusão no Brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, v. 4, n. 8, 2016.

BRASIL. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016.** 2016. Disponível em:

http://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf. Acesso em: 4 jun. 2023.

_____. **Cadastro Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 20 abr. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/acoes-e-programas/cadastro-inclusao-da-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 21 abr. 2022.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n^{os} 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n^{os} 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

_____. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Brasília: **Diário Oficial da União**, 21 dez. 1999. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/963/1/Decreto%20n%C2%BA%203298.htm>. Acesso em: 18 jan. 2022.

_____. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: **Diário Oficial da União**, 9 out. 2001a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 18 jan. 2022.

_____. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 18 nov. 2011.

_____. **Denunciar violação de direitos humanos (Disque 100)**. 04 dez. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/denunciar-violacao-de-direitos-humanos>. Acesso em: 21 abr. 2024.

_____. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3^o ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4^o do art. 211 e ao § 3^o do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 16 abr. 2023.

Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: **Diário Oficial da União**, 5 out. 2009b.

_____. Resolução nº 15, de 07 de outubro de 2020. Brasília: **Diário Oficial da União**, 14 out. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-ndeg-15-de-07-de-outubro-de-2020/view>. Acesso em: 18 set. 2024.

_____. Resolução n. 17, de 15 de agosto de 2024. Brasília: **Diário Oficial da União**, 19 ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2024/resolucao-no-17-de-15-de-agosto-de-2024>. Acesso em: 18 set. 2024.

_____. **Resumo Técnico do Estado do Amazonas: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep/MEC 2022.

_____. **Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência**. [s.d.]. Disponível em: <https://nippis.icict.fiocruz.br/sisdef>. Acesso em: 14 set. 2024.

_____. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. **Monitoramento do desmatamento da floresta amazônica brasileira por satélite**. [s.d.]. Disponível em: <http://www.obt.inpe.br/OBT/assuntos/programas/amazonia/prodes>. Acesso em: 11 ju_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb>. Acesso em: 21 abr. 2023.

_____. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010a.

_____. **Instituições conveniadas, escolas ofertantes de AEE alunos considerados na distribuição dos recursos do Fundeb**. 31 dez. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/instituicoes-conveniadas-e-alunos-considerados-na-distribuicao-dos-recursos-do-fundeb>. Acesso em: 05 jun. 2023.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 jun. 2017.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 21 abr. 2023. Brasília: **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: **Diário Oficial da União**, 7 jul. 2015.

_____. Portaria Normativa n. 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília: **Diário Oficial da União**, 26 abr. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2023.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

_____. **Relatório final**. Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre o modelo único de avaliação biopsicossocial da deficiência. Decreto nº 10.415/2020. 13 nov. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/Doc.01Relatorio_Final_GTI.pdf. Acesso em: 04 jun. 2024.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 11 set. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

_____. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes n. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico: versão preliminar. Brasília: Ministério da Educação, 2024.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Doação SRM Relação Nominal das Escolas Estaduais e do Distrito Federal**. 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25041-doacao-srm-relacao-nominal-das-escolas-estaduais-e-distrito-federal-pdf&category_slug=outubro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 nov. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de acessibilidade espacial para escolas**: o direito à escola acessível. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica SEESP/GAB n. 19/2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados

nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília: Ministério da Educação, 08 set. 2010c.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 8/2010. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Brasília: **Diário Oficial da União**, 5 maio 2010d.

_____. Ministério Público Federal. **Festa do Boi Garantido e Caprichoso**. Disponível em: https://turminha.mpf.mp.br/explore/cultura/folclore/copy_of_festa-do-boi. Acesso em: 11 jun. 2023.

_____. Ministério Público Federal; Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. Ministério Público. **Sobre o Ministério Público (MP)**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/servicos/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-o-ministerio-publico-mp>. Acesso em: 11 set. 2024.

_____. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. Disponível: <https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/24-4-milhoes-de-pessoas-saem-da-situacao-de-fome-no-brasil-em-2023>. Acesso em: 11 set. 2024.

_____. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. Disponível: <https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/pobreza-cai-para-menor-indice-registrado-desde-2012-indica-ibge>. Acesso em: 11 set. 2024.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC/PUSP, 1993.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e Educação Especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CAMARGO, Flávia Pedrosa de. **O direito à educação de alunos com deficiência: aspectos da implementação da política de educação inclusiva em Corumbá/MS**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas - Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti: **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** 2. ed. São Paulo: Edicon, 2022.

CASTRO, Augusto. **Corte de recursos da educação atrasa recuperação do setor, alertam especialistas**. 7 nov. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/11/07/desmonte-no-orcamento-da-educacao-atrasa-recuperacao-do-setor-alertam-especialistas>. Acesso em: 16 maio 2023.

CASTRO, Vanessa Dias Bueno de *et al.* A Educação Especial na Tramitação do Novo Fundeb: disputas entre o público e o privado. **Revista de Financiamento da Educação**, v. 12, n. 26, 2022.

CENAMO, Mariano Colini; CARRERO, Gabriel Cardoso; SOARES, Pedro Gandolfo. **Redução de Emissões do Desmatamento e Degradação Florestal (REDD+)**: estudo de Oportunidades para o Sul do Amazonas. Manaus: Instituto de Conservação e Desenvolvimento Sustentável do Amazonas - IDESAM, 2011.

CHASIN, José. Marx. **Estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

CORDEIRO, Luciana; SOARES, Cassia Baldini. Revisão de escopo: potencialidades para a síntese de metodologias utilizadas em pesquisa primária qualitativa. **BIS, Bol. Inst. Saúde**, v. 20, n. 2, p. 37-43, dez. 2019.

CORRÊA, Márcia de Fátima Barbosa; PINHEIRO, Karen Brissow; DE OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Indicadores de matrículas da Educação Especial na Amazônia ocidental: pontos e contrapontos. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 16, p. 84-97, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002.

_____. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **RBP AE**, v. 22, n.1, p. 41-67, jan./jun. 2006.

_____.; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. A judicialização da educação. **Revista CEJ**, ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009.

DEGENER, Theresia. A human rights model of disability. *In*: BLANCK, P.; FLYNN, E. (Orgs.). **Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights**. Nova York: Routledge, 2017.

_____. Disability in a human rights context. **Laws**, v. 5, n. 35, p. 1-24, ago. 2016.

DELEVATI, Aline Castro *et al.* Educação Especial e políticas de inclusão escolar em Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil (2007-2015). **Cadernos CEDES**, v. 38, n. 106, p. 355-371, 2018.

DELGADO, Juliana. **Um retrato das Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil**. Instituto Rodrigo Mendes, 2 maio 2022. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/salas-de-recursos-multifuncionais-no-brasil>. Acesso em: 19 set. 2024.

DIAS, Patrícia Jovino de Oliveira; SILVA, Michelle Mayara Praxedes. **Indicadores sociais da deficiência no Brasil: uma análise do censo demográfico e do censo escolar**. In: Reunião Científica da X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/288-0.pdf. Acesso em: 3 jun. 2023.

DINIZ, Débora. **Modelo social da deficiência: a crítica feminista**. p. 1-8. Série Anis 28, jul. 2003. Disponível em: <https://anis.org.br/publicacoes/modelo-social-da-deficiencia-a-critica-feminista-2003>. Acesso em: 6 jun. 2024.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson. Deficiência, direitos humanos e justiça. In: DINIZ, Débora; SANTOS, Wederson. **Deficiência e discriminação**. Brasília: LetrasLivres; EdUnB, 2010.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, v. 24, p. 213-225, 2004.

FAGUNDES, Karine Michele. **Possibilidades e limites do atendimento educacional especializado nas escolas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2022.

FARIAS, Silvio Gama. **Política pública de Educação Especial no Estado de Santa Catarina: análise da regulação e do processo de judicialização com ênfase na questão do segundo professor de turma**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2022.

FERREIRA, Dorimar Gomes. **O acesso e a permanência dos alunos nas salas de recursos multifuncionais no contexto amazônico**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

FERREIRA, Dorimar Gomes *et al.* Indicadores de matrículas dos alunos público da Educação Especial e a oferta de salas de recursos multifuncionais na rede estadual de ensino do Amazonas. **Research Society and Development**, v. 9, n. 11, 2020.

FERNANDES, Lorena Ismael; BENITEZ, Priscila. Educação especial inclusiva no ensino médio público: perspectivas de equipe escolar, jovens com deficiência e familiares sobre permanência estudantil. **Educação em Foco**, v. 27, n. 1, p. 27037, 2022.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. O financiamento da Educação Especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb. **Educar em Revista**, n. 58, p. 271-286, out./dez. 2015.

_____.; PRIETO, Rosângela Gavioli. Gestão dos recursos voltados à Educação Especial em município brasileiro (2008-2014). **Educação em Revista**, n. 33, 2017.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023a.

_____. **Educação e mudança**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023b.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023c.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia da solidariedade**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, Marco Cezar de. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410084>. Acesso em: 29 set. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Para além da “inclusão”: uma crítica às políticas educacionais contemporâneas. p. 101-140. In: EVANGELISTA, O. **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

_____. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Revista Comunicações**, v. 23, n. 03, n. esp., p. 7-26, 2016.

_____.; BARCELOS, Liliam Guimarães de. Constituição do Público-Alvo na Política de Educação Especial Brasileira: movimentos e disputas no interior do estado integral. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.27, e0170, p. 1-16, Jan.-Dez., 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Tradução de George Spenber, Paulo Astor Soethe e Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004a.

_____. Verdade e justificação: ensaios filosóficos. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004b.

HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas. **Inclusão escolar e direito à educação de crianças público-alvo da Educação Especial na educação infantil**: o que dizem os professores especializados. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

_____; RAMOS, Santiago Daniel Hernandez-Piloto. Os desafios do acesso e permanência do público da Educação Especial na educação infantil. *In*: ALMEIDA, Flávio Aparecido de. **Políticas públicas educação e diversidade uma compreensão científica do real**. Guarujá, SP: Científica Digital, 2020.

HOBSBAWM, Eric. **Como mudar o mundo**: Marx e o marxismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Amazonas**. [s.d.]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/panorama>. Acesso em: 11 jun. 2024.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Apuí**. [s.d.]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/apui/panorama>. Acesso em: 11 jun. 2023a.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Borba**. [s.d.]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/borba/panorama>. Acesso em: 11 jun. 2023b.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Segurança alimentar 2023**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102084.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: pessoas com deficiência: 2022**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102013>. Acesso em: 10 out. 2024.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n 41, p. 61-79, 2011.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 2014.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cad. CEDES**, v. 34, n. 93, maio/ago. 2014.

_____.; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na Educação Especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, jul./set. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Merianne da Silva. **O funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas do município de Parintins/AM**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

_____. SANTOS, Francianne Farias dos Santos; SANTOS, João Otacílio Libardoni dos. Educação especial e inclusão: procura de inscrição e oferta de SRM no estado do Amazonas. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 10, p. 69923-69934, out. 2022.

LOUREIRO, Célia Regina Machado Jannuzzi; SILVA, Rosilene Lima da. Políticas públicas de educação inclusiva: desafios à formação de estudantes público-alvo da Educação Especial. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 3, p. 196-210, jan./mar. 2021.

LUCKOW, Heloiza Iracema; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. Ensinar ou socializar: dilemas no processo de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial inseridos no ensino médio. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 30, p. 171-188, 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: EPU, 2007.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Para uma ontologia do ser social**. Traduzido por Sergio Lessa e revisado por Mariana Andrade. v. 14. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações Sobre a Transcrição de Entrevistas**. mar. 2014. Disponível em: https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf. Acesso em: 16 abr. 2023.

MARQUET, Mônica Grazieli. **Políticas de inclusão escolar** – o contexto do município de Capão da Canoa - RS (2007- 2018). Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de

Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MARTINS, E. S. *et al.* Política pública de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: estudo de caso no município de Aracoiaba-CE. **Revista Triângulo**, v. 10, n. 2, p. 142–162, 2018.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____; ENGELS, Friedrich. **A Sagrada Família**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MATOS, Maria Almerinda de Souza; LEMOS, Cátia de. Operacionalização da meta 4 do PNE (2014/2024) no estado do Amazonas. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, v. 18, n. 00, p. e023011, 2023.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Charyze de Holanda Vieira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Judicialização da Educação Especial: inclusão escolar na rede regular de ensino em um município de Mato Grosso do Sul. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial (RDPEE)**, v. 10, n. 2, 2023.

MELO, Douglas Christian Ferrari de. **Educação das pessoas com deficiência na perspectiva crítica**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontronografia Editora, 2024.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2023.

_____; NUERNBERG, Adriano Henrique; BLOCK, Pamela. Não é o corpo que nos discapacita, mas sim a sociedade: a interdisciplinaridade e o surgimento dos estudos sobre deficiência no Brasil e no mundo. *In*: SCHIMANSKI, Edina; CAVALCANTE, Fátima Gonçalves (Orgs.). **Pesquisa e extensão**: Experiências e perspectivas interdisciplinares. Ponta Grossa, PR: Editora da UEPG, 2014.

MELLO, Alex Fiúza de. Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável da Amazônia: o caso brasileiro. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 107, p. 91-108, 2015.

MENDES, Enicéia, Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais É possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Téofoilo Alves Galvão.

Professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____; CIA, Fabiana. Constituição de uma Rede Colaborativa de Pesquisa: o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 34, n.12, jan/jun, 13-29, 2012.

_____; SANTOS, Vivian; SEBIN, Bruna Raffaini. **Política de Educação Especial no Brasil:** Análise da Produção de Textos de 2004 a 2019. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 40, maio/ago. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Tófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MORAES, Raquel de Almeida. O método materialista dialético e a consciência. *In:* CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia. **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores, Associados, 2014.

MORAES, Louise. **A Educação Especial no contexto do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

MORAES, Júlia Coutinho Mafra de. **A política educacional inclusiva na educação infantil: análise da rede municipal de ensino de Maricá/RJ.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **Karl Marx:** uma biografia. São Paulo: Boitempo, 2020.

NUNES, Lorrana Oliveira; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Público-privado no financiamento da Educação Especial: quem ganha e quem perde no mercado da benemerência?. **Educação em Revista**, v. 40, n. 40, 2024.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Inclusão em Escolas das Águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais. **Revista Educação Especial**, v. 33, Santa Maria, 2020.

ONESSP. **Observatório Nacional de Educação Especial**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.oneesp.ufscar.br/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

ONU. **Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência**. Introdução ao Comitê. [s.d.]. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/treaty-bodies/crpd/introduction-committee>. Acesso em: 06 jul. 2024.

PACHECO, Thaíza Vieira. **A educação infantil na perspectiva inclusiva: o cotidiano de uma sala de aula comum**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

PANSINI, Flávia. Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais: um “serviço” a serviço do quê e de quem? *In*: MOURÃO, A. R *et al.* (Org.). **Tópicos em Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico**. Manaus: EDUA, 2016

PEREIRA, Airton dos Reis; COSTA, Danielle Rodrigues Monteiro da; PEREIRA, Mírian Rosa. **Saberes e práticas da formação docente**. Belém: IOEPA/UEPA/CCSE, 2022.

PEREIRA, Mírian Rosa. **Um estudo sobre a inclusão escolar e os recursos financeiros para o atendimento dos alunos com deficiência, no município de Marabá-PA**. 199 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

_____.; RIBEIRO, Maria Edilene dos Santos. O acesso à Educação Especial em Marabá-Pará: análise do indicador “matrícula escolar”, no período de 2015 a 2017. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. e44/1–20, 2020.

_____. A relação público-privado na Educação Especial em Marabá-Pará. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 1, p. 01-18, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/15613>. Acesso em: 8 set. 2024.

_____. **Diário de Campo “Caminho das Águas”**: pesquisa sobre o acesso e permanência dos alunos público da Educação Especial nos municípios da Calha do Rio Madeira, 2022-2024, mimeo.

PESSOA, Enicelmo Pereira. **A Língua Brasileira de Sinais (Libras) no processo de inclusão e escolarização de surdos em escolas estaduais no município de Humaitá-AM**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, 2023.

PINHEIRO, Joice Fernanda. A Educação Especial na perspectiva inclusiva: desafios contemporâneos dos profissionais da educação e das políticas educacionais de acesso ao ensino. **Interfaces da Educação**, v. 11, n. 31, p. 625-649, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na Educação Especial Brasileira? **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr. 2020.

PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações/FFLCH USP, 1999.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: MANTOAN, M. T. Egler; PRIETO, R. Gavioli; ARANTES, V. Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

RANIERI, Nina. Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas. *In*: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (Orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo, 2018.

ROCHA, Sabrina Rocha. **Seca no Amazonas chega antes do previsto e coloca cidades em emergência por estiagem**. Portal Amazonia, 12 jul. 2024. Disponível em: <https://portalamazonia.com/meio-ambiente/seca-no-amazonas-chega-antes-do-previsto-e-coloca-cidades-em-emergencia-por-estiagem/>. Acesso em: 30 set. 2024.

SÁ, Maria Rachel Compatangelo Fernandes de. **O atendimento educacional especializado nas escolas municipais de educação infantil em São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira, Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, v. 25, n. 89, 2004.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva. Organização da Educação Especial em uma rede estadual de ensino sob o prisma das políticas públicas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 23, n. 1, p. 49-60, 2019.

SANTOS, João Paulo Marques dos; CUNHA, Thamilly Queiroz Cunha. Direito à educação: uma análise exploratória a partir dos julgados do Tribunal de Justiça do Amazonas (2013-2020). **Produção Acadêmica e Pluralidade**, p.112-132, abr. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351209909_DIREITO_A_EDUCACAO_UMA_ANALISE_EXPLORATORIA_A_PARTIR_DOS_JULGADOS_DO_TRIBUNAL_DE_JUSTICA_DO_AMAZONAS_2013-2020. Acesso em: 10 set. 2023.

SANTOS, João Otacílio Libardoni dos *et al.* Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a Demanda de Alunos Matriculados e a Oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 3, p. 409-422, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n3/1413-6538-rbee-23-03-0409.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

_____; FRANÇA, Marileide Gonçalves; PEREIRA, Mírian Rosa. Análise das matrículas da Educação Especial e dos valores anuais do Fundeb do estado do Amazonas. **Revista Cocar**, n. 19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6001>. Acesso em: 28 nov. 2023.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora WV, 2006.

SCHEIBE, Leda; CAMPOS, Roselane Fátima. Em defesa da educação pública: 30 anos da Constituição Federal. **Revista Retratos da Escola**, v. 12, n. 24, p. 451-457, nov./dez. 2018.

SEBIN, Bruna Raffaini. **O contexto de prática da política de inclusão na ótica dos estudantes do público-alvo da Educação Especial**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2021.

SENA, Ananda Nazaré do Rosario Ribeiro de. **Acesso, permanência e práticas pedagógicas na escolarização de crianças com autismo na Educação Infantil de Parintins/AM**. 156 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

SKLIAR, Carlos. A Invenção e a Exclusão da Alteridade “deficiente” a partir dos Significados da Normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 1, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373/33644>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SILVA, Ana Patrícia Peinado e. Desafios e possibilidades na utilização do módulo especial do sistema integrado de gestão educacional do Amazonas. **Revista Amazônica**, v. 6, n. 1., p. 01-21, 2021.

SILVA, Régis Henrique dos Reis *et al.* Indicadores de matrículas do Público-Alvo da Educação Especial no estado de São Paulo. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 31, n. 78, p. 674-698, 2020.

SILVEIRA, Thais Becker Henriques; GONÇALVES, Carla Ramos. Educação inclusiva: um direito fundamental, difuso e indisponível. *In*: SILVA, Solange Cristina da; BECHE, Rose Clér Estivalete; COSTA, Laureane Marília de Lima (Orgs.). **Estudos da deficiência na educação: anticapacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado**. Florianópolis: UDESC, 2022.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão, Educação Especial e poder judiciário: do direito a usufruir direitos. **RBPAAE**, v. 28, n. 3, p. 719-737, set./dez. 2012.

SIQUEIRA, Luanna Burgos de. **A escola é mesmo para todos (as)?** O que dizem as mães, professoras e alunos com deficiência a respeito da relação com a escola? Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TONET, Ivo. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VAZ, Kamile; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Modelos de formação do professor de Educação Especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras**, v. 5, n. 14, p. 47–59, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/4976>. Acesso em: 4 nov. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIEIRA, Sônia Aparecida Alvarenga. **Política estadual de Educação Especial no Espírito Santo**: cartografando espaços locais. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

VINENTE, Samuel; GALVANI, Márcia Duarte. Notas Sobre a História dos Serviços de Educação Especial em Manaus, Amazonas. **Cad. Hist. Educ.**, v. 19, n. 3, p. 979-998, set. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-78062020000300979&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 jul. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Problemas da defectologia**. Volume I. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

ZIESMANN, Cleusa Inês. **Inclusão, experiências e práticas pedagógicas**: o atendimento educacional especializado na educação básica na perspectiva de Vygotsky. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2018.

APÊNDICE 1 - CARGOS DE CONFIANÇA, PROVIMENTOS EM COMISSÃO E FUNÇÕES GRATIFICADAS, CAPITAL E INTERIOR

Quadro 32 - Cargos de confiança, provimentos em comissão e funções gratificadas, capital e interior

Tipo	Quant.	Cargo/Função	Valor R\$
Confiança	01	Secretário de Estado	-
	04	Secretários Executivos e Secretários Executivos Adjuntos	-
	05	Secretários Executiva Adjuntos da Capital; do Interior; de Gestão; Pedagógica; de Juventude	-
Cargos de provimento em comissão na Sede	01	Chefe de Gabinete	-
	01	Coordenador Geral	-
	02	Coordenadores Operacional	-
	01	Assessor Administrativo	-
	01	Assessor de Comunicação	-
	01	Assessor Jurídico	-
	01	Assessor Estratégico	-
	32	Assessor I	-
	57	Assessor II	-
	36	Assessor III	-
	38	Assessor IV	-
	01	Ouvidor	-
	01	Diretor do Centro de Mídias de Educação do estado do Amazonas	-
	01	Diretor do Centro de Formação de Professores “Padre José Anchieta”	-
	11	Diretor de Departamento	-
	39	Gerentes	-
Escolas	30	Assessor de Gestão de Escola Indígena	-
	07	Coordenador Distrital de Educação	4.000,00
	07	Coordenador Adjunto Administrativo	3.000,00
	21	Coordenador Adjunto Pedagógico Distrital	2.850,00

Funções Gratificadas na Capital	20	Diretor de Centro de Educação de Tempo Integral - CETI	2.150,00
	20	Administrador de Centro de Educação de Tempo Integral - CETI	1.100,00
	20	Secretário de Centro de Educação de Tempo Integral - CETI	670,00
	09	Diretor de Escola IA	1.881,00
	60	Diretor de Escola I	1.612,00
	140	Diretor de Escola II	1.352,00
	49	Diretor de Escola III	1.170,00
	09	Administrador de Escola IA	1.100,00
	60	Administrador de Escola I	1.100,00
	10	Administrador de Escola II	900,00
	09	Secretário de Escola IA	670,00
	60	Secretário de Escola I	670,00
	140	Secretário de Escola II	520,00
	49	Secretário de Escola III	420,00
Funções Gratificadas no interior	09	Coordenador Regional	4.000,00
	17	Coordenador Regional	2.000,00
	13	Coordenador Regional	1.800,00
	22	Coordenador Regional	1.500,00
	09	Coordenador Adjunto Administrativo	3.000,00
	31	Coordenador Adjunto Pedagógico Regional	2.850,00
	20	Diretor de Centro de Educação de Tempo Integral - CETI	2.150,00
	20	Administrador de Centro de Educação de Tempo Integral - CETI	1.100,00
	20	Secretário de Centro de Educação de Tempo Integral - CETI	670,00
	03	Diretor de Escola IA	1.881,00
	19	Diretor de Escola I	1.612,00
	183	Diretor de Escola II	1.352,00
	163	Diretor de Escola III	1.170,00

	03	Administrador de Escola IA	1.100,00
	19	Administrador de Escola I	1.100,00
	21	Administrador de Escola II	900,00
	03	Secretário de Escola IA	670,00
	19	Secretário de Escola I	670,00
	183	Secretário de Escola II	520,00
	163	Secretário de Escola III	420,00

Fonte: elaborado pela autora a partir da Lei Delegada n. 123, de 31 de outubro de 2019.

APÊNDICE 2 - PANORAMA DE ALGUNS DOCUMENTOS QUE SUBSIDIAM A REDE DE ENSINO ESTADUAL DO AMAZONAS

Quadro 33 - Panorama de alguns documentos que subsidiam a rede de ensino estadual do Amazonas

Emissão	Descrição do documento	Finalidade
21 de junho de 1989	Decreto n. 12.137	Altera a denominação das escolas integrantes da rede pública estadual de ensino e dá outras providências.
14 de dezembro de 2004	Resolução n. 135	Aprova as diretrizes curriculares para o avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado.
01 de março de 2005	Resolução n. 09	Dá uma nova redação à Resolução n. 049/98-CEE/AM, aprovada em 19/06/98, que fixa normas aplicáveis à Educação Física no estado do Amazonas.
21 de dezembro de 2010	Resolução n. 142	Orientações para operacionalização das diretrizes para matrícula e ingresso do discente na Educação Infantil (Pré escola) e no Ensino Fundamental de nove anos.
16 de dezembro de 2012	Resolução n. 138, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Amazonas - CEE	Estabelece normas regulamentares para a oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas.
04 de novembro de 2013	Lei n. 3.951	Dispõe sobre Cargos e Carreira e Remuneração dos servidores da Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino SEDUC, Estado do Amazonas.
31 de março de 2015	Lei promulgada n. 241	Consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência no estado do Amazonas, e dá outras providências.
26 de junho de 2015	Lei n. 4.183	Plano Estadual de Educação
03 de fevereiro de 2017	Instrução Normativa n. 001	Institui a estrutura organizacional, o perfil profissional, a função e as atribuições da equipe gestora das unidades de ensino da Secretaria Estadual de Educação e Qualidade do Ensino do estado do Amazonas – Seduc, participantes do Programa Nacional de Fomento à Implantação de escola de Ensino Médio em Tempo Integral criado pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016.
05 de dezembro de 2017	Resolução n. 201	Estabelece e consolida normas estaduais aplicáveis à Educação Básica e Educação Superior no sistema estadual de ensino do

		Amazonas, a partir do regime instituído pela Lei n. 9.394/96 e suas alterações.
26 de fevereiro de 2018	Instrução Normativa n. 003/2018	Estabelece normas e procedimentos para equiparar e/ou convalidar os estudos realizados por estudantes estrangeiros, equivalentes ao Ensino Fundamental e Médio, que queiram ingressar nas Unidades de Ensino da Secretaria Estadual de Educação e Qualidade do Ensino do estado do Amazonas.
12 de abril de 2018	Instrução Normativa n. 005/2018	Estabelece requisitos e procedimentos para a função de administrador Escolar.
27 de fevereiro de 2019	Lei n. 4.790	Dispõe sobre as medidas a serem adotadas para identificar, acompanhar e auxiliar o aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH e/ou dislexia, na Rede Pública e Privada de Ensino do Estado do Amazonas, e dá outras providências.
13 de agosto de 2019	Decreto n. 41.130	Regulamenta a Lei n. 4.394, de 01 de dezembro de 2016, que veda às Escolas Públicas, impedir o acesso de estudantes desuniformizados, nas dependências das unidades de ensino.
19 de setembro de 2019	Instrução Normativa n. 03/2019	Disciplina os procedimentos operacionais relativos ao preenchimento e monitoramento do Diário de Classe Digital utilizados nas escolas estaduais.
31 de outubro de 2019	Lei Delegada n. 123	Estabelece as diretrizes ao Poder Executivo Estadual, Define as finalidades dos Órgãos da Administração Direta.
19 de fevereiro de 2020	Lei n. 5.127	Dispõe sobre a presença de auxiliares de vida escolar para alunos deficientes físicos nos estabelecimentos de ensino no Estado do Amazonas
23 de dezembro de 2020	Resolução n. 241	Aprova o Regimento Geral das Escolas da Rede Estadual do Amazonas – Capital e Interior.
7 de julho de 2021	Lei n. 5.524	Altera, na forma que especifica, a Lei n. 3.951, de 04 de novembro de 2013, que institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino - SEDUC, e dá outras providências.
01 de julho de 2021	Instrução Normativa n. 002	Disciplina normas e critérios para solicitação, lotação e movimentação do Profissional de Apoio Escolar das Unidades de Ensino da Seduc (AM).

12 de janeiro de 2022	Instrução Normativa INDGP n. 001/2022/SEDUC	Disciplina os procedimentos operacionais relativos aos processos de lotação e movimentação de pessoal da Secretaria de Estado de Educação e Desporto - SEDUC.
01 de abril de 2022	Instrução Normativa n. 003/2022	Regulamenta e orienta as escolas da rede estadual de ensino quanto ao cumprimento das normas acerca do Sistema de Avaliação da Aprendizagem dos Estudantes, a partir do ano de 2022.
4 de maio de 2022	Lei n. 5.877	Dispõe sobre a criação do “Prêmio Educação do Amazonas” para Escolas e Profissionais da Educação das Redes de Ensino da Educação Básica do Amazonas, e dá outras providências.
20 de junho de 2022	Decreto n. 45.871	Regulamenta o Prêmio Profissionais da Educação do Amazonas, do Programa Educação Premiada, instituído pela Lei nº 5.691, de 17 de novembro de 2021, altera a Lei nº 3.279, de 22 de julho de 2008, que dispõe sobre o Programa de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica e cria o Fundo Estadual de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica e dá outras providências.
22 de setembro de 2023	Lei n. 6.458	Consolida a legislação relativa à pessoa com o Transtorno do Espectro do Autismo - TEA e dá outras providências.

Fonte: elaborado pela autora a partir de pesquisa documental.

ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

1. Sexo?
2. Município?
3. Qual a sua idade?
4. Há quanto tempo trabalha na sala de recurso multifuncional na rede estadual?
5. Qual sua formação para trabalhar na sala de recurso multifuncional?
6. Com que frequência a SEDUC promove cursos de atualização e formação dos docentes para sala de recurso multifuncional?
() Nunca () Raramente () Algumas vezes () Com muita frequência
7. Qual é o nome da escola onde a senhora trabalha na sala de recurso multifuncional?
8. Quantas salas de recursos multifuncionais na rede estadual possui em seu município?
Quantas turmas?
9. Como é feito os encaminhamentos dos alunos para a SRM?
10. É exigido laudo médico para que ocorra o atendimento na SRM?
11. Há dificuldades em encaminhar os alunos para a SRM?Quais?
12. A escola onde você trabalha promove ações para o acesso do aluno na SRM? sim ()
() às vezes não ()
- 12.1 Quais?
13. Como é realizado o Atendimento Educacional Especializado? (Explicar detalhadamente: quantas vezes por semana, em grupo ou individual, orientação para professores, enfim como funciona etc).
14. Quantas crianças estavam matriculadas na sala de recursos multifuncionais no ano de 2019, por turno?
15. Você teve crianças que abandonaram o atendimento em 2019? Quantas por turno?

16. Que motivos, na sua opinião, interferem na permanência do aluno no atendimento da sala de recurso multifuncional? (Descreva os 3 motivos mais importantes).

17. A escola onde funciona a SRM, entra em contato com os pais ou responsáveis dos alunos para saber os motivos que levam o aluno a deixar de frequentar a SRM?

Sim Não

17.1) Se sua resposta for afirmativa, de que forma?

ligações telefônicas. De quem?,

visita. De quem?

Outra forma

18. A escola promove ações para permanência do aluno na escola?

sim às vezes não

18.1) Quais?

19. Você solicita a participação dos pais de alunos na sala de recurso multifuncional?

Nunca Raramente Algumas vezes Com muita frequência

20. Para que tipo de atividades você mais solicita a participação dos pais/responsáveis?

Participação em reuniões,

Ajuda nas tarefas e nos trabalhos de casa

Organização de atividades extras (festas, visitas de estudo, etc...)

Para dar informações sobre a criança

Outra. Qual: _____

21. Que tipo de informação, você mais comunica aos pais?

Aprendizagem escolar criança

Comportamento na escola da criança

Orientações para ajudar nos trabalhos de casa

Informações que obteve de outros profissionais (médicos, professor de Educação Especial, professor de apoio, etc...)

Estratégias para desenvolver com a criança

O tipo de trabalho que está sendo desenvolvida com a criança

Tipos de apoio que a criança necessita

Outra. Qual? _____

22. Como é o envolvimento das famílias dos alunos que participam do AEE?

23. Com base na sua experiência, em uma escala de 0 a 10, quanto você atribui a contribuição da relação escola/família ao acesso e permanência dos alunos nas SRMs?

0 _ 1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10 _

23.1 Cite as contribuições relativas à participação da família para o acesso dos alunos com deficiência à escola?