

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FACED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE**

**DANIELE VIEIRA ARAÚJO ANUNCIAÇÃO**

**A GESTÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE MANAUS**

**MANAUS- AM  
2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FACED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE**

**DANIELE VIEIRA ARAÚJO ANUNCIÇÃO**

**A GESTÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE MANAUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Faculdade de Educação-FACED, Universidade Federal do Amazonas-UFAM, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 4: Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico. Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas- FAPEAM- totalizando vinte e uma bolsas.

Orientadora Profa. Dra. Wania Ribeiro Fernandes

**MANAUS- AM**

**2019**

## Ficha Catalográfica

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

A636g Anunciação, Daniele Vieira Araújo  
A Gestão Educacional na Perspetiva da  
Educação Inclusiva no Município de Manaus / Daniele Vieira  
Araújo Anunciação. 2019  
97 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Wania Ribeiro Fernandes  
Dissertação (Mestrado em Educação) -  
Universidade Federal do Amazonas.

1. Gestão Educacional. 2. Inclusão. 3. Educação.  
4. Projeto Político-Pedagógico. I. Fernandes, Wania Ribeiro II.  
Universidade Federal do Amazonas III. Título

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

## **AGRADECIMENTOS**

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

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

Ao Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE (UFAM), pela oportunidade de cursar o mestrado, bem como a equipe de excelência de professores e setor administrativo.

À CAPES e FAPEAM pelo apoio financeiro ofertado durante a minha trajetória, para que eu pudesse me dedicar integralmente ao Mestrado.

Aos colegas da turma 2017/01 com os quais foram vividos momentos de superação, amizade, união e conhecimento e em especial as amigas Adketlen Queiroz e Francianne Farias.

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

A minha orientadora que aceitou conduzir a pesquisa sobre a Gestão Educacional na Perspectiva da Educação Inclusiva no Município de Manaus sendo que para sua construção, tivemos valorosas contribuições, bem como a possibilidade de novos desdobramentos na pesquisa, visto que a inclusão é um processo “inconcluso”, dinâmico e contínuo.

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

A professora Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro pelas suas relevantes contribuições para o melhor andamento da pesquisa.

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

Muito obrigado!

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

## RESUMO

Esta pesquisa, financiada pela FAPEAM, teve por finalidade analisar a organização da Gestão Educacional da Secretaria Municipal de Educação do Município de Manaus-Semed para o atendimento aos alunos da Educação Especial em relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, bem como os fatores norteadores que a compõem como a política educacional e pedagógica relacionada com sua estrutura e funcionamento para o acesso e permanência dos referidos alunos no contexto amazônico. Desta forma, a PNEEPEI de 2008, traz os referenciais para educação inclusiva e preconiza o direito de todos os alunos apreenderem juntos e sem nenhum tipo de discriminação, nesse contexto assegura aos alunos da Educação Especial o acesso e permanência na escola e Atendimento Educacional Especializado (AEE) com vista a promover sua aprendizagem e eliminação de barreiras que dificultam esse acesso como as barreiras arquitetônicas, curriculares e atitudinais. A construção do estudo pautou-se em abordagem qualitativa, cuja coleta de dados utilizou documentos norteadores das políticas públicas da Educação tanto nacionais quanto da Semed, assim como material decorrente de levantamento bibliográfico. O embasamento teórico se deu a partir de autores como Carvalho (2008), Silva(2015), Libâneo (2011), Luck (2013), Paro (2011), Pletsch (2011), Glat (2011), Veiga (2008), Prieto (2002). Os documentos foram analisados à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Foram analisados os seguintes documentos que regem a Educação municipal e a Educação Inclusiva: as Resoluções N° 038/2015 e a N° 011/2016, além dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de sete escolas que realizam a inclusão do público alvo da Educação Especial no município. Os resultados sinalizam que a Rede de Ensino Público do Município de Manaus, apresenta no último ano crescente matrícula dos alunos da Educação Especial, em 409 das 491 escolas que a rede municipal possui. Com relação à política educacional e pedagógica para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, verificou-se que a Semed baseia-se na PNEEPEI de 2008, contudo identificam-se discrepâncias na adoção da Política na medida em que a Semed continua mantendo classes e escola especial apesar da orientação clara da PNEEPEI de que os atendimentos a tais alunos devem acontecer em Salas de Recursos Multifuncionais. Identificou-se também a ausência de proposta sólida para formação continuada dos profissionais da educação para atuarem na perspectiva da educação inclusiva. No que tange à análise dos PPPs das sete escolas que atendem ao público da inclusão, constatou-se que sem seis deles não há menção aos documentos normativos sobre inclusão. Em nenhum PPP há definição do público alvo da educação especial, assim como não existe especificação quanto a estruturação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em relação à formação de professores e gestores, o referido documento não indica de que modo tal formação ocorrerá, nem periodicidade da mesma. Tais achados indicam a necessidade de ações que não se limitem à matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais às escolas regulares, mas sim a estruturação de medidas e planejamento adequados de gestão que possibilitem a inclusão de tais alunos e sua permanência na escola com medidas que visem a aprendizagem dos alunos e não a sua deficiência tanto quanto melhorias na formação dos profissionais da educação que atendem esse público.

**Palavras-chave:** Gestão Educacional; Inclusão; Educação; Projeto Político Pedagógico.

## ABSTRACT

This research supported by Fapeam, analyzes the organization of the Educational Management of the Municipal Department of Education of the Municipality of Manaus-Semed to attend the Special Education students in relation to the National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI) of 2008, as well as the guiding factors that comprise it as the educational and pedagogical policy related to its structure and functioning for the access and permanence of said students in the Amazon context. In this way, PNEEPEI 2008, brings the referential for inclusive education and advocates the right of all students to learn together and without any discrimination, in this context ensures Special Education students access and stay in school and Specialized Educational Attendance (EEA) with a view to promoting their learning and eliminating barriers that impede such access such as architectural, curricular and attitudinal barriers. The construction of the study was based on a qualitative approach, whose data collection used documents guiding public education policies both nationally and Semed, as well as material resulting from a bibliographical survey. The theoretical basis was based on authors such as Carvalho (2008), Silva (2015), Libâneo (2011), Luck (2013), Paro (2011), Pletsch (2011), Glat (2011), Veiga Prieto (2002). The documents were analyzed in the light of the National Policy on Special Education in the perspective of Inclusive Education of 2008. The following documents that govern Municipal Education and Inclusive Education were analyzed: Resolutions No. 038/2015 and No. 011/2016, in addition to the Pedagogical Political Projects (PPP) of seven schools that include the target audience of Special Education in the municipality. The results indicate that the Public Education Network of the Municipality of Manaus presents in the last year increasing enrollment of Special Education students, in 409 of the 491 schools that the municipal network has. Regarding the educational and pedagogical policy for the attendance of students with special educational needs, it was verified that Semed is based on PNEEPEI of 2008, however discrepancies in the adoption of the Policy are identified as Semed continues to maintain classes and special school despite the clear guidance of PNEEPEI that the attendance to such students should happen in Multifunctional Resource Rooms. It was also identified the absence of a solid proposal for the continuous training of education professionals to act in the perspective of inclusive education. Regarding the analysis of the PPPs of the seven schools that attend the public of inclusion, it was verified that without six of them there is no mention to the normative documents about inclusion. In no PPP there is definition of the target public of the special education, just as it does not exist Specification regarding the structuring of the Specialized Educational Assistance (AEE). With regard to the training of teachers and managers, this document does not indicate how such training will take place or how often it will occur. These findings indicate the need for actions that are not limited to the enrollment of students with special educational needs in the regular schools, but rather the structuring of adequate management measures and planning that allow the inclusion of these students and their stay in school with measures aimed at students and not their disability. They also aim at improving the training of education professionals who serve this public.

**Keywords:** Educational Management; Inclusion; Education; Political Pedagogical Project.

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1:** Identificação das Zonas e Bairros da Cidade de Manaus

21

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Produção Científica	24
<b>Gráfico 2:</b> Distribuição de Dissertações e Teses por Instituições	25
<b>Gráfico 3:</b> Produção Científica por ano	25

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Síntese das teses ,dissertações e periódicos de 2008-2017	26
<b>Quadro 2:</b> Diferença entre Administração e Gestão	46
<b>Quadro 3:</b> Unidades Educacionais 2018	61
<b>Quadro 4:</b> Rede de atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial	61
<b>Quadro 5:</b> Classes Especiais nas unidades escolares da Semed	62
<b>Quadro 6:</b> Serviços/ Formação Continuada da GEE	67
<b>Quadro 7:</b> Ações da GEE para o público-alvo da Educação Especial	69
<b>Quadro 8:</b> Síntese de Organização da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão nos PPPs	73

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>BDTD</b>	Banco de Teses e Dissertações
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CF</b>	Constituição Federal Brasileira
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CME</b>	Conselho Municipal de Educação
<b>CNE/CEB</b>	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>FAPEAM</b>	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LBI</b>	Lei Brasileira de Inclusão
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>LDBN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNEEPEI</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>PNS</b>	Pesquisa Nacional de Saúde
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SR</b>	Salas de Recursos
<b>SRM</b>	Salas de Recursos Multifuncionais
<b>Unisantos</b>	Universidade Católica de Santos
<b>Estácio</b>	Universidade Estácio de Sá do Rio de Janeiro
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UEL</b>	Universidade Estadual de Londrina
<b>Unesp</b>	Universidade Estadual Paulista

<b>UNIOESTE</b>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
<b>UFC</b>	Universidade Federal do Ceará
<b>UFG</b>	Universidade Federal de Goiás
<b>UFJF</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora
<b>UFMA</b>	Universidade Federal do Maranhão
<b>UFRN</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UFSM</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>UFSCAR</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo
<b>UFS</b>	Universidade Federal do Sergipe
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	16
<b>SEÇÃO 1: PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A GESTÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL</b>	23
1.1. Análise da produção científica	31
1.1.1.Noção de inclusão pouco estabelecida	31
1.1.2.Gestão para educação inclusiva não contempladas no projeto político pedagógico (PPP)	32
1.1.3.Avanços na execução da política	32
1.1.4. Discursividade sobre a gestão e sua formação	32
1.1.5. Gestão compartilhada	33
1.1.6. Planejamento pedagógico no atendimento educacional especializado	33
1.1.7. Relevância da pesquisa	34
<b>SEÇÃO 2: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>	35
2.1. Breve histórico da Educação Especial no Brasil	35
2.2. A Gestão no âmbito escolar	43
2.3. O Projeto Político Pedagógico como processo democrático e de inclusão	49
2.4. A Gestão para o público alvo da educação especial	53
<b>SEÇÃO 3: A ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MANAUS</b>	57
3.1. Breve histórico da educação especial no município de manaus	57
3.2. Políticas democráticas no município de manaus	58
3.3. Estrutura organizacional da Semed e da Gerência de Educação Especial no atendimento educacional especializado	60
3.3.1. Política educacional e pedagógica da Semed quanto ao atendimento educacional especializado	63
3.3.2. Da gerência de Educação Especial (GEE) para formação continuada dos gestores e docentes	67

3.3.3. Programas e intervenções dirigidas ao público alvo da educação especial pela Gerência de Educação Especial	68
3.3.4. Formação de gestores na perspectiva da educação inclusiva	71
3.4. O Projeto político pedagógico como interface da educação inclusiva na rede de ensino do município de Manaus	72
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	77
<b>REFERÊNCIAS</b>	81
<b>ANEXOS</b>	89

## INTRODUÇÃO

A gestão educacional insere-se num ambiente complexo e desafiante diante da sociedade contemporânea, sendo exigido da escola um dinamismo correspondente às suas transformações e demandas. Além disso, representa um dos principais suportes pelos quais se dão as ações desenvolvidas no âmbito escolar e se apresenta como importante objeto de estudo na apreensão desta realidade.

Nessa conjuntura, torna-se fundamental entender como a gestão tem articulado saberes e fazeres para contribuir com a construção de uma escola que inclua todos os alunos a fim de compreender as facetas que esta gestão assume, considerando os princípios da inclusão previstos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e como estão se efetivando no contexto escolar. (BRASIL, 2008).

É relevante, no atual cenário educacional, refletir sobre o que é necessário ser realizado pela gestão para que as pessoas com deficiência tenham acesso, permanência e sucesso na aprendizagem, haja vista que o espaço escolar é marcado historicamente por relações de exclusão, que retratam o processo de segregação ocorrido na sociedade.

A inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial no Brasil ainda pode ser considerada um importante desafio educacional, apesar de já terem sido publicados vários trabalhos acadêmicos, documentos internacionais e nacionais e sancionada Política Pública específica que a estrutura em seu processo educativo.

Historicamente, no Brasil, a Educação Especial se organizou como Atendimento Educacional Especializado (AEE) prevista na Constituição federal de 1988, ao qual tem sido uma função complementar. Evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no binômio da normalidade/anormalidade, determinou formas de atendimento fortemente ancorados nos testes psicométricos que definiam, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiências. Tal modalidade é ainda realizada em instituições que atendem crianças com

deficiência, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Pestalozzi e a Associação de Apoio à Criança Deficiente (AACD) (BRASIL,2008).

Indo além do que estava preconizado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394 de 1996 – que a pessoa com deficiência teria direito a educação pública e gratuita, preferencialmente na rede regular de ensino, e caso houvesse necessidade, à educação adaptada às suas necessidades em escolas especiais (art. 58) – a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, definiu o público alvo da Educação Especial ao contemplar os transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e passa a prever a inserção dessas crianças na rede regular de ensino. Tal perspectiva visou considerar a igualdade de direitos e a diversidade, podendo assim abranger a TODOS, ampliando a inserção, o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais ou altas habilidades nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento Educacional Especializado(AEE);
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas;

Desse modo, a Educação Especial na perspectiva inclusiva busca atender as necessidades educativas dos sujeitos-alunos, em salas de aula de um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

Todavia, a proposição da PNEEPEI/2008 e a implementação e de seus objetivos ainda se configura em importante desafio para a gestão pública. Descaracterizar a abordagem tradicional da Educação Especial nas instituições de ensino regular para uma vertente educacional inclusiva vai além da publicação de leis e normativas exigindo um entendimento adequado dos objetivos da Política

por parte da gestão e uma formação profissional dos educadores que possibilite a materialização dos mesmos (BRASIL, 2008).

Ressalta-se, nas palavras de Prieto (2002, p. 49), que a inclusão escolar deve ser “[...] compreendida como educação de qualidade para todos e não somente como acesso de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino”, ou seja, a matrícula de alunos com deficiência é somente um dos aspectos da inclusão. Esta deve ser uma ação planejada e articulada entre os vários segmentos que compõem a comunidade escolar em benefício de todo o alunado.

Diante desta visão preliminar, elegeu-se como cenário para desenvolvimento da presente pesquisa a rede municipal de ensino de Manaus, mais especificamente a Secretaria Municipal de Educação-Semed, cujas primeiras ações se deram em 1998 com a criação do Complexo Municipal de Educação Especial André Araújo Vidal (CMEE) e em seguida com a publicação da Resolução nº 010 em 2011.

A aproximação com a temática da Educação Especial ocorreu durante minha graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Fundação Universidade Federal do Rio Grande –FURG, em 2002, por meio da disciplina “Psicopedagogia Excepcional”. Em 2005, consolidando meu interesse pelo assunto, defendi minha monografia intitulada “Tabus e desafios para a Inclusão dos portadores de deficiências mentais na rede regular de ensino”, discutindo sobre os métodos e a mediação do desenvolvimento dos alunos deficientes e sobre como incluí-los na rede regular de ensino. De 2009 a 2012 atuei como educadora em um município da Região dos Lagos, no Estado do Rio de Janeiro e tive a oportunidade de trabalhar com uma aluna com deficiência mental.

No ano de 2013, fixei residência em Manaus, e passei a atuar em instituições privadas como Pedagoga no Ensino Fundamental I. Em 2016 me voluntariei no Núcleo de Pesquisa em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD-FACED-UFAM), onde passei a atuar em atendimentos psicopedagógicos com crianças com dificuldades de aprendizagem e tal experiência me trouxe mais indagações e inquietações a respeito do papel da gestão para a implementação da política no município. Isso me fez buscar o mestrado em Educação a fim de poder aprofundar meus conhecimentos sobre como vinham se constituindo os entendimentos dos gestores e, conseqüentemente, como eram materializados tais

entendimentos nos documentos oficiais sobre Inclusão no município de Manaus (AM). Nesse intuito as seguintes questões foram levantadas: quais ações a Secretaria Municipal de Educação (Semed) tem realizado na perspectiva de inclusão no município de Manaus? Estariam os encaminhamentos da Semed em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008? Como estão organizadas as ações de inclusão nos Projetos Político Pedagógico das escolas no município de Manaus?

Para atender a tais questionamentos foi estabelecido como objetivo geral desta pesquisa analisar os documentos de caráter normativo e orientador da gestão educacional no contexto inclusivo no município de Manaus. Como objetivos específicos 1- Mapear a produção científica sobre a Gestão Educacional no contexto educacional inclusivo brasileiro; 2- Identificar os documentos de caráter normativo e orientador de Gestão Educacional para o contexto inclusivo; e 3- Analisar os documentos orientadores da Semed quanto à Gestão Educacional no contexto inclusivo à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008.

O percurso metodológico adotado para essa pesquisa foi de caráter empírico, de natureza qualitativa, considerando que esse tipo de abordagem se preocupa com valores, crenças, significados construídos nas inter-relações humanas (MINAYO, 2011). Para a obtenção de dados a pesquisa qualitativa tem como fonte as situações estudadas, enfatizando as formas de manifestação, os procedimentos e as interações cotidianas do fato investigado, bem como retratam a perspectiva dos participantes. Responde sempre a questões muito particulares e se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (LAKATOS, 2010).

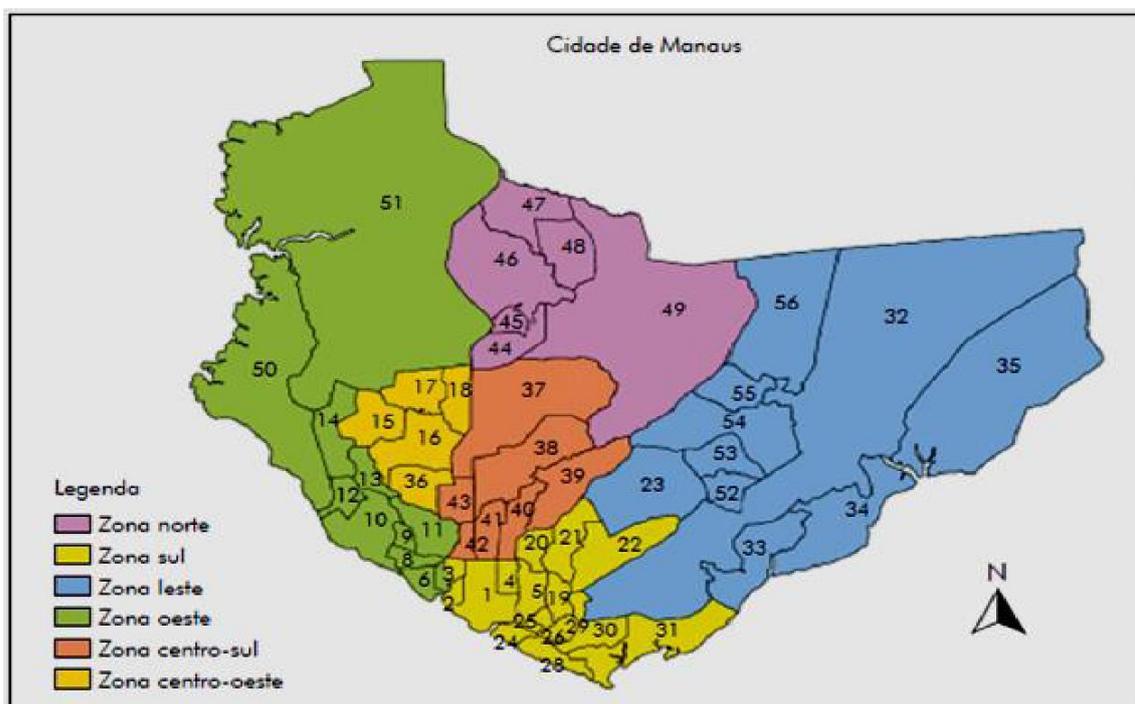
Todavia é importante destacar que não existe um "*continuum*" entre "qualitativo-quantitativo", em que o primeiro termo seria o lugar da "intuição", da "exploração" e do "subjetivismo"; e o segundo representaria o espaço do científico, porque traduzido "objetivamente" e em "dados matemáticos". A diferença entre qualitativo - quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica,

morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2001, p.22)

Para a coleta de dados foi utilizada a base documental tanto nacional quanto municipal que norteia as ações de Educação na Perspectiva Inclusiva. Também foram buscados artigos científicos sobre a temática nas bases de dados do Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); SCIELO, Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para tal foram utilizados como termos as seguintes palavras: gestão, educação e inclusão, cuja pesquisa gerou na área da educação 84 trabalhos a serem analisados.

A análise dos dados se deu a partir da leitura cuidadosa de cada um desses documentos onde se buscou analisar o discurso preponderante e eventuais conflitos de entendimentos ou procedimentos sobre educação inclusiva tendo como norteador a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008. O lócus do estudo foi o município de Manaus, capital do estado do Amazonas, localizado na região norte do país que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2016, possuía uma população estimada de 2.094.391 habitantes distribuída em seis zonas urbanas (norte, sul, leste, oeste, centro-sul e centro-oeste) além da zona rural. A figura abaixo apresenta o mapa ilustrado das zonas da cidade estabelecida no ano de 2013.

Figura1- Mapa da Cidade de Manaus



Fonte: <http://bit.ly/2y5j4wa>, acessado em 2017.

No que tange à educação, cabe a Secretaria Municipal de Educação de Manaus - Semed a responsabilidade por gerenciar a área educacional do município, nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental, executando todas as etapas da Política Municipal de Educação. É a Semed quem planeja, coordena, controla e executa as atividades que garantem a prestação de serviços educacionais aos cidadãos (Semed, 2016).

A rede educacional da Semed é composta por 491 escolas, distribuídas em sete zonas distritais dentre elas, Zona Sul, Zona Centro Sul, Zona Norte, Zona Oeste, Zona Leste I, Zona Leste II e Zona Rural que no ano de 2017 informou um total de 240.152 alunos matriculados. Em cada zona distrital há um gerente que coordena as escolas e é responsável por articular as informações referentes à gestão nas escolas e formação dos professores. Ressalta-se que a Semed não realiza sua divisão distrital segundo as Zonas da cidade de Manaus anteriormente descritas.

A pesquisa documental foi realizada na Gerência de Educação Especial (GEE) Semed e em sete escolas que disponibilizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) localizada em cada uma das zonas distritais de Manaus.

Para a análise documental de âmbito nacional foram consideradas as seguintes publicações: Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº9394/96; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Plano Nacional de Educação (PNE); a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 além da Lei Brasileira da Inclusão de 2015. Os documentos norteadores municipais utilizados foram a Resolução Municipal nº 038 de 2015 que trata do regime das Unidades Escolares municipais e a Resolução Nº 011 de 2016 que trata da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Também foram lidos os sete Projetos Político-Pedagógicos de cada escola que atende a educação inclusiva no município de Manaus. Teoricamente nos apoiamos nos textos que abordam a gestão educacional e a educação inclusiva dos seguintes autores: Carvalho (2008), Silva (2015), Libâneo (2011), Luck (2013), Paro (2011), Pletsch (2011), Glat (2011), Veiga (2008), Prieto (2002).

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro trata dos documentos normativos referentes à educação inclusiva e a gestão educacional, no que tange as ações para que a inclusão realmente aconteça. O segundo retrata o mapeamento da produção científica sobre a inclusão e a gestão, onde traz pesquisas relevantes para o estudo proposto. E o terceiro capítulo traz a organização e a estrutura da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão no Município de Manaus. Por último, as Considerações Finais, traz uma síntese dos resultados organizados pelo objetivo geral e pelos específicos.

## SEÇÃO 1: PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A GESTÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O mapeamento da produção brasileira, sobre a temática “gestão e inclusão” vinculadas ao campo da educação produzida no âmbito dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* assim como de artigos publicados em periódicos indexados entre os anos de 2008 e 2017 visou promover o estado da arte sobre a temática situando, assim, no cenário nacional a relevância de nosso estudo. Para tal foram investigadas quatro bases de dados a saber: Portal de Periódicos Capes; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), publicados no Grupo de Trabalho (GT) de Educação Especial.

Nos bancos de dados do Portal de Periódicos Capes e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizamos como descritores os termos “gestão e inclusão” tendo sido encontrados 1.309 trabalhos, entre dissertações e teses. Refinando a busca considerando a área da educação, encontramos 84 trabalhos. Considerando os trabalhos cujos títulos apresentavam os termos gestão e inclusão, foram encontrados 15 trabalhos.

No banco de dados dos Anais das Reuniões Anuais da Anped, utilizando os mesmos descritores e período de tempo, foram encontrados seis trabalhos e na base da Scielo encontramos nove trabalhos, totalizando 15 trabalhos.

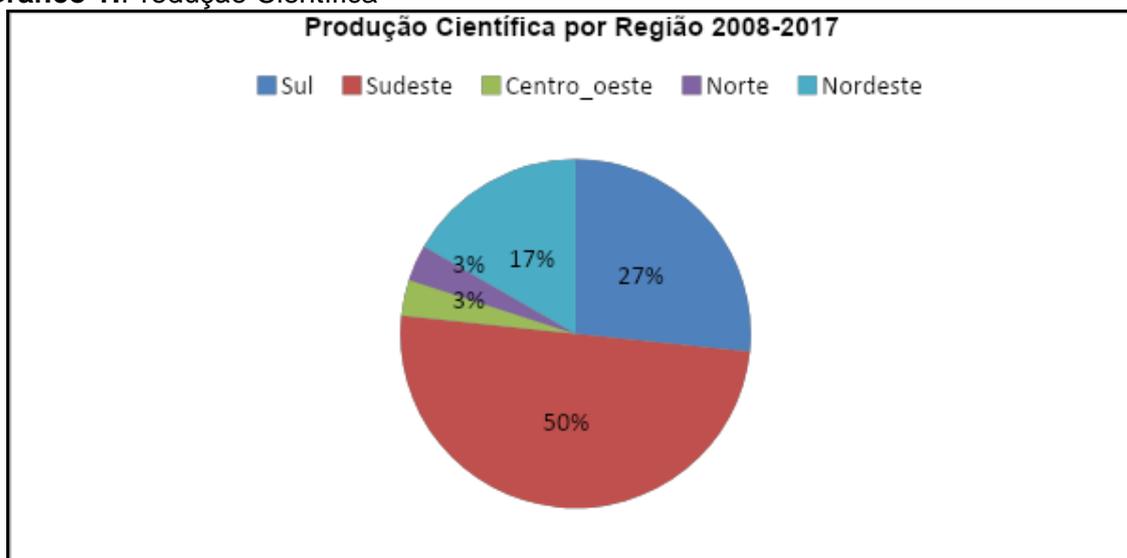
Assim, contabilizamos a leitura e síntese de 30 trabalhos, os quais incluem duas teses, 13 dissertações e 15 artigos científicos (seis provenientes do portal da Anped e nove do *Scielo*). Após a leitura dos resumos, os resultados foram sistematizados em quadros-síntese e em gráficos.

Para análise e discussão os 30 trabalhos foram categorizados da seguinte maneira: a) Dissertações, Teses e Periódicos sobre Gestão para Inclusão por Região; b) Dissertações, Teses e Periódicos sobre Gestão para Inclusão por Instituições; c) Produções sobre Gestão para Inclusão por ano.

Conforme indica o Gráfico 1 foram desenvolvidos 15 trabalhos em programas de pós-graduação da Região Sudeste, o que representa 50% da

produção nacional; em seguida, na Região Sul foram produzidos oito trabalhos, representando 27% do total, na Região Nordeste cinco trabalhos totalizando 17% e nas regiões Centro-Oeste e Norte com um único trabalho cada, representando 3%, destacando assim a relevância da temática desta pesquisa na região Norte.

**Gráfico 1:**Produção Científica

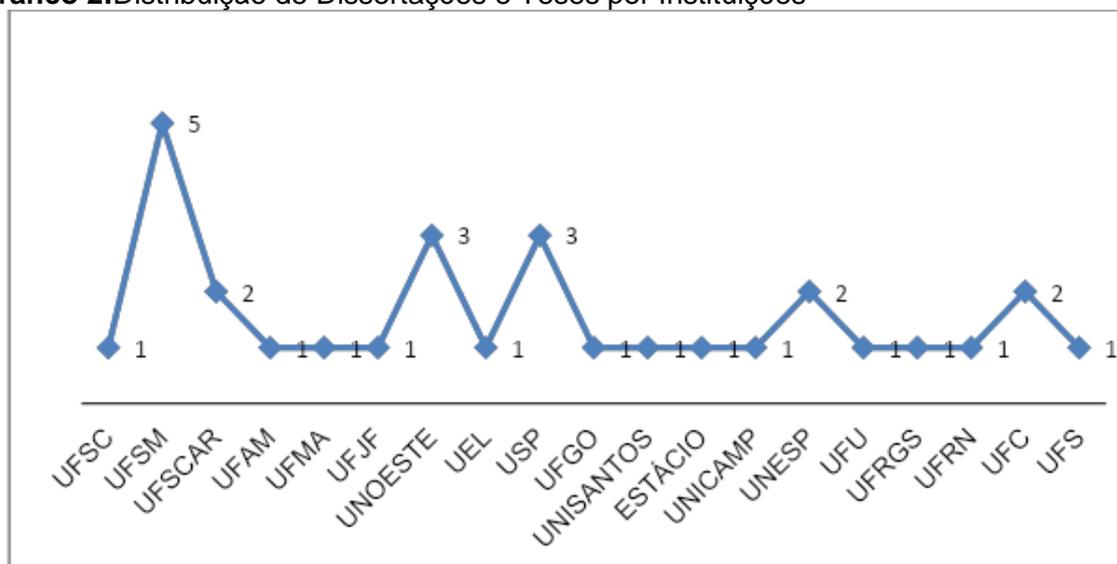


**Fonte:** A autora, elaborado em 2018.

A análise sobre a produção científica por instituição nos revelou que 19 instituições de ensino superior desenvolveram pesquisas com a temática a saber: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Católica de Santos (Unisantos); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Universidade Estácio de Sá do Rio de Janeiro (Estácio); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal do Sergipe (UFS); Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Usando os descritores gestão e inclusão, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) se destaca com cinco trabalhos, com três trabalhos cada a USP e a Unioeste e com duas produções as universidades UFC e Unesp. Na análise por instituição

verificou-se que das 19 instituições, nove pertencem à Região Sudeste do Brasil, com um total de produção acadêmica, de 15 trabalhos. Na região Norte só uma dissertação foi encontrada. Conforme está apresentado no gráfico abaixo:

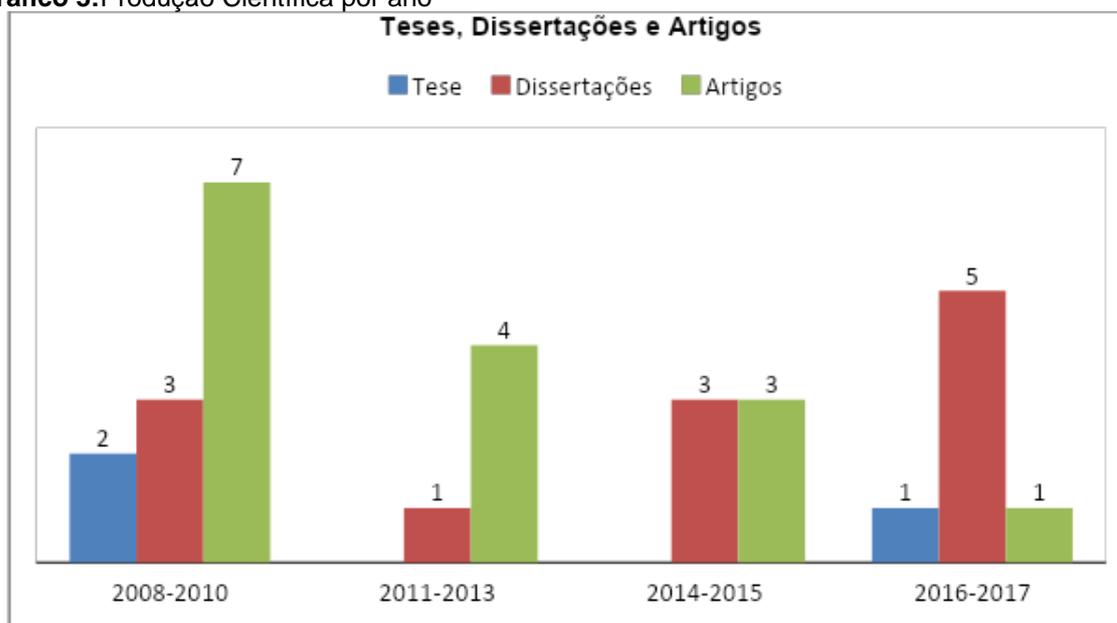
**Gráfico 2:** Distribuição de Dissertações e Teses por Instituições



Fonte: A autora, elaborado em 2018.

No Gráfico 3, apresentamos as produções científicas (dissertações, teses e artigos), por ano de publicação, cujas temáticas envolvem Gestão e Inclusão como palavras-chave.

**Gráfico 3:** Produção Científica por ano



Fonte: A autora, elaborado em 2018.

Observa-se que a maior produção de artigos científicos ocorreu no período de 2008 a 2010 com sete produções, além de duas teses e três dissertações, totalizando 12 produções. No período de 2011 a 2015, houve a produção de quatro dissertações e sete artigos referentes à temática, mas não houve publicação de teses.

Comparado com o período anterior, 2014 e 2015 apresentou um aumento de um para três na produção das dissertações e redução na produção de artigos com apenas três. No período de 2016 a 2017 há uma redução significativa na produção de artigos, e aumento no número de dissertações (cinco) e uma tese. Tais dados refletem a importância e relevância de incentivo às discussões sobre a temática da gestão para a inclusão escolar, pois somente a partir das reflexões que as pesquisas propiciam mudanças e proposições são possíveis.

A seguir apresentamos um quadro síntese das produções científicas no período de 2008 a 2017 destacando autoria, título do trabalho, objetivo principal, aporte metodológico e principais resultados apresentados.

**Quadro 1:** Síntese das teses, dissertações e periódicos de 2008-2017

<b>Autor (a) Título/ Ano</b>	<b>Região</b>	<b>Objetivo/ Aporte Metodológico</b>	<b>Resultados</b>
ROSANGELA APARECIDA DE ALMEIDA VALIM O papel do gestor escolar para uma escola inclusiva do ensino fundamental I 2013	Sudeste	Apontar os fatores que levam uma escola a ter ou não sucesso na inclusão de alunos. *Pesquisa qualitativa Levantamento exploratório descritivo	A maioria dos gestores que compõem a Diretoria de Ensino da Região Centro-Oeste contemplam algumas ações inclusivas. Não é possível afirmar que em todos os momentos o gestor escolar consegue promover a inclusão total dos alunos. Membros da comunidade escolar têm concepções diferentes sobre inclusão escolar/social.
CAROLINA PEREIRA NOYA Gestores Educacionais para a Educação Inclusiva: arranjos e tramasm na Contemporaneidade. 2016	Sul	Problematizar a circulação dos discursos que têm, na aliança entre a gestão educacional e a inclusão escolar, uma potente estratégia de produção na escola contemporânea. * Análise do discurso em Foucault	Há apelo a novos modos de ser gestor, implicados, também, na captura da Educação Especial enquanto área de saber e da diferença nos processos de formação de gestores para a inclusão. Discursividade alojada na necessidade de envolver a todos na gestão da inclusão, por meio dos princípios da gestão democrática. O deslocamento de ênfase dos discursos da administração para a gestão educacional é tomado nesta pesquisa como estratégia de condução de conduta dos professores na atualidade. A atual ênfase do discurso de descentralização da gestão para a Educação Inclusiva intensifica a

			centralidade no gestor, que sob o discurso democrático, a participação e a liderança, precisam produzir modos de estar na escola contemporânea.
ROBERTA SILVA BOAVENTURA A gestão escolar na perspectiva da inclusão 2008	Sudeste	Analisar como os gestores escolares viabilizam o processo de inclusão; Identificar quais são as implicações administrativas políticas e pedagógicas para os gestores escolares neste processo e Comparar como se processa a inclusão nas escolas analisadas; *Descritivo qualitativo;	As escolas analisadas possuem algumas ações para educação inclusiva no discurso dos gestores, porém divergem quanto aos conceitos e entendimentos sobre a educação inclusiva.
MATILDE PEREZ QUINTAIROS A gestão da educação especial na diretoria do ensino na Região Santos 2015	Sudeste	Contribuir para o aprofundamento das reflexões sobre o aparato legal, desenvolvimento e implementação das políticas públicas da educação especial na perspectiva inclusiva, especificamente no contexto do atendimento aos alunos PAEE nas escolas da Rede Pública do Estado de São Paulo, circunscritas à Diretoria de Ensino - Região Santos. Pesquisa documental e bibliográfica	Avanços na execução dessa política, sobretudo pela atuação determinante do Ministério Público, notadamente um órgão externo à gestão. Contudo, resta ainda um longo caminho a percorrer na implementação e gestão da política de educação especial inclusiva no contexto analisado
JANAINA TELES PEREIRA SANTOS A gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: fundamentos e prática na rede de ensino fundamental de São Luís/MA 2016	Nordeste	Analisar as práticas e concepções de gestão escolar na rede municipal de ensino de São Luís a partir de 2008, verificando em que medida possibilita (ou não) a efetivação das políticas de inclusão aos alunos PAEE e, especificamente: identificar as concepções de	Apontam um processo de aquisição de uma concepção inclusiva, mas ainda com ranços da integração permeando o conjunto ideológico dos gestores escolares consubstanciam os seus valores, noções, saberes e fazeres acerca da inclusão dos alunos PAE, buscando desenvolver ações que favoreçam o acesso aos alunos da educação especial ao espaço e saber comum, resultando em práticas que já começam a despontar positivamente em algumas experiências e em outras ainda restritas à socialização do aluno com deficiência ao sem, imprimindo a escola um espaço de convivência plural que contribui

		deficiência e de inclusão implícitas e explícitas para o gestor escolar * Estudo de Caso.	para a formação de cidadãos mais tolerantes com respeito ao que lhe diferente e diverso.
ELIS CRISTINA VIEIRA LIMA Gestão escolar e política educacional de inclusão na rede de ensino municipal de Manaus: uma reflexão à luz da teoria crítica 2016	Norte	Analisar os marcos legais e políticos que disciplinam a educação inclusiva no município de Manaus, descrevendo a relação entre gestão escolar e o paradigma da inclusão no atual contexto educacional, político e cultural da rede de ensino municipal pública de Manaus. *Abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo.	Análise comprovou que há dissonância na legislação municipal referente à educação inclusiva; sobre a gestão escolar encontramos alguns aspectos que revelaram conflitos e, acerca da interface entre gestão escolar e políticas educacionais de inclusão, verificamos que o diálogo entre esses dois campos de estudo existe, no sentido de que a participação e a autonomia perpassa tanto pela gestão escolar quanto pela inclusão, mas não estão conciliados
MARCIA NORONHA DE MELLO O papel da gestão na implementação de políticas públicas de educação especial 2015	Sudeste	Analisar a estrutura organizacional do Instituto Benjamin Constant, sob a ótica da gestão democrática e participativa, na implementação das políticas públicas na área da educação especial, identificando os caminhos percorridos pelo Instituto na implementação de tais políticas educacionais. * Abordagem qualitativa, Estudo de caso Revisão bibliográfica e Documental.	Apontaram em relação ao eixo um, que a gestão atual do IBC pode ser considerada democrática. Já para os gestores e especialistas, o que se destaca é a dificuldade de aplicação das políticas de educação inclusiva numa instituição especializada. O eixo dois concentrou o debate em torno da Meta 4 do PL 8.035/2010, com respostas divergentes por parte dos especialistas e gestores. O eixo três demonstrou que há ainda muita incerteza em relação ao processo de uma educação inclusiva total, apontando para a inclusão como um processo em amadurecimento, onde os resultados em algumas regiões são positivos, mas reconhecendo que, apesar dos avanços, não conseguiram ainda retirar os entraves à inclusão. Sua relevância está voltada para a discussão do papel da gestão educacional em escolas especializadas e especiais na implementação de políticas públicas que venham a garantir o acesso e equidade.
FLAVIANE PELLOSO MOLINA FREITAS Gestão e inclusão escolar: A formação do gestor escolar no programa "educação	Sudeste	Analisar a formação do gestor escolar para a efetivação de uma escola inclusiva, desenvolvida pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, nos últimos dez anos (2003-2013) * Revisão	Formação foi desenvolvida por meio de estratégias de multiplicação e de descentralização da formação do governo federal para o municipal onde por meio da adesão do município-polo este passa a ser o responsável pela formação dos demais municípios de sua abrangência. A formação é desenvolvida através de seminários anuais, os quais possuem uma carga horária que variam de 20 a 40 horas, evidenciando-se uma ausência de tempo

inclusiva: direito a diversidade" (2003-2013). 2014		bibliográfica e documental	hábil para sanar dúvidas e gerar discussões mais aprofundadas dos temas, tendo um caráter reprodutivista, o que é uma contradição, uma vez que se forma para a inclusão e não se leva em conta a diversidade e diferenças de realidades dos municípios envolvidos. Por fim, esclarece-se que por meio da leitura e análise dos documentos, pode-se perceber que os conteúdos teóricos propostos são enriquecedores por sua natureza, mas essa significativa colaboração formativa pode ser perdida devido às limitações práticas de sua concretização;
MARIA DA CONCEIÇÃO BEZERRA VARELLA Educação Especial na secretaria de Educação de Macaíba/RN: construindo olhares inclusivos 2016	Nordeste	Analisar como a educação especial vem sendo organizada na Secretaria Municipal. Pesquisa ação-colaborativa Análise Documental;	Revelou dificuldade na organização do planejamento pedagógico. Os dados censitários escolares mostraram-se imprecisos e discordantes. Evidenciou distanciamento entre o que preceitua a política e as práticas na gestão.
REGINA RITA DA SILVA SANTOS Gestão Escolar para a uma escola inclusiva: conquistas e desafios 2008	Sudeste	Identificar as ações desenvolvidas pela gestão escolar com vistas a construir uma escola inclusiva. * Abordagem qualitativa; Revisão bibliográfica e documental	O entendimento sobre os princípios da educação inclusiva não está bem definidos para os gestores. A gestão para educação inclusiva são pontuais, isoladas e não estão fundamentadas, organizadas ou planejadas nas diretrizes gerais da escola.
THAÍS CRISTINA RODRIGUES TEZANI Gestão Escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva 2008	Sul	Acompanhar a trajetória da gestão escolar diante da proposta de educação inclusiva. *Pesquisa qualitativa; etnográfica	Inexistência do PPP construído coletivamente; Problemas de relacionamento interpessoal. Um enorme fosso entre a política e o discurso pregado.
SELENE MARIA PENAFORTE SILVEIRA A gestão para a inclusão: uma pesquisa colaborativa 2009	Nordeste	Desenvolver a gestão em parceria com uma escola pública. * Pesquisa-ação Colaborativa	O acompanhamento permitiu avanços: interiorização da cultura de cooperação entre a gestão e os professores; a reorganização das ações de planejamento; reforço das ações em âmbito da gestão participativa;
SILVIA MÁRCIA FERREIRA	Sul	Analisar a estrutura e o funcionamento da	Consolidação da Educação especial como ensino paralelo. Manutenção de uma

MELLETI A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina/PR 2009		Educação especial. * Análise do discurso	educação na perspectiva clínica e não favorecimento do acesso por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais a processos de escolarização.
SELENE MARIA PENAFORTE SILVEIRA ROCHA Gestão e organização da escola para inclusão: o acompanhamento como fator de mudança 2012	Nordeste	Evidenciar as características da gestão da escola e aplicar estratégias de acompanhamento visando à transformação das práticas de gestão. Pesquisa ação colaborativa	Interiorização da cultura de cooperação entre a gestão da escola e os professores, especialmente aqueles que foram acompanhados por membros da pesquisa. A criação da cultura do acolhimento dos alunos por parte da gestão. A reorganização das ações de planejamento, reforço das ações da gestão participativa.
KATIA REGINA MORENO CAIADO Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade: uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. 2008	Sudeste	Disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros. Apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Pesquisa documental.	Ausência de financiamento para a formação dos profissionais da educação e tensões do AEE privado e público. Confrontos com o discurso das concepções conceituais do Programa e os gestores; Inconsistências em algumas diretrizes.
SOLANGE SANTANA DOS SANTOS FAGLIARI A implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito municipal: ajustes, reinterpretações e tensões 2013	Sudeste	Investigar como o município ajustou a política local à diretrizes preconizadas na PNEEPEI-2008, bem como os demais documentos norteadores. *Pesquisa qualitativa Análise documental	Evidenciou necessidade em estudos da política para cumprir o que está preconizado como: materialização de práticas colaborativas entre professores da educação especial e da classe comum, o AEE na educação infantil e práticas avaliativas concernente ao público alvo da educação especial. Algumas questões ficaram em aberto durante a pesquisa: A política implementada propiciou aumento do AEE? As mudanças efetivadas pautaram-se em avaliações? Os percursos instituídos serão registrados e avaliados?
LOUIZE MARIA DA ROCHA A gestão da	Sul	Analisar implicações da Política Nacional de Educação	Sinalizam pouca representatividade da educação especial nas secretarias dos municípios, além do desconhecimento dos

educação especial nos municípios da área metropolitana norte de Curitiba-PR 2016		Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a partir de 2008 em 13 municípios de Análise de documentos	gestores sobre os fundamentos que normatizam a política. A educação municipal baseia-se nas diretrizes nacionais, que muitas vezes contraria-se as suas ações, princípios.
--	--	--	--

**Fonte:** A autora, elaborado em 2018.

## 1.1. ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Analisando os trabalhos, no período de 2008 a 2017, foi possível identificar algumas categorias que são discutidas a seguir:

### 1.1.1. Noção de Inclusão pouco Estabelecida

Boaventura (2008) mostra na sua pesquisa que as duas escolas analisadas possuem algumas ações para educação inclusiva no discurso dos gestores, porém divergem quanto aos conceitos e entendimentos sobre a educação inclusiva, na medida em que os gestores consideram inclusiva a escola cujas adaptações arquitetônicas garantem acesso e quando há matrícula ou ingresso dos alunos público alvo da educação especial. Tal entendimento é corroborado na pesquisa desenvolvida por Valim em 2013 cujos resultados indicam que a maioria dos gestores escolares das escolas pesquisadas, contempla “algumas ações inclusivas” que administram, porém não é possível identificar que ações seriam essas como também afirmar que o gestor escolar consegue promover a inclusão total dos alunos pelos quais é o grande responsável, pois os membros da comunidade escolar têm concepções diferentes sobre inclusão escolar/social e esse trabalho não é possível de ser realizado sozinho. Santos, em trabalho desenvolvido em 2016, também aponta um processo de aquisição de concepção inclusiva, mas ainda há “ranços da integração” permeando o conjunto ideológico dos gestores escolares, participantes da pesquisa, consubstanciado em seus valores, noções, saberes e fazeres acerca da inclusão dos alunos. Santos (2008) também explicita em seus resultados que o entendimento sobre os princípios da educação inclusiva não está bem definidos para os gestores pesquisados.

Também o estudo de Caiado (2008), verificou a ausência de financiamento para a formação dos profissionais de educação; averiguou tensões AEE privado e

público, como também confrontos com o discurso das concepções conceituais do Programa e os gestores e inconsistências em algumas diretrizes.

#### 1.1.2. Gestão para Educação Inclusiva não contempladas no Projeto Político Pedagógico (PPP)

Santos (2008), em seu estudo relata que a gestão para educação inclusiva são pontuais, isoladas e não estão fundamentadas, organizadas ou planejadas nas diretrizes gerais da escola e Tezani (2008) em pesquisa etnográfica verificou a inexistência do PPP construído coletivamente; problemas de relacionamento interpessoal e um “enorme fosso” entre o discurso político pregado e a prática pedagógica cotidiana realizada. A prática da gestão está direcionada às questões administrativas em detrimento as pedagógicas

#### 1.1.3. Avanços na Execução da Política

Quinteiros (2015) em sua pesquisa demonstrou avanços na execução da política de inclusão, sobretudo pela atuação determinante do Ministério Público (notadamente um órgão externo à gestão), contudo, conclui que ainda existe “um longo caminho a percorrer na implementação e gestão da política de educação especial inclusiva” no contexto analisado. Reconhece assim que as Diretorias de Ensino e as Unidades Escolares - em meio a suas características próprias e peculiares - dispõem de uma considerável autonomia na maneira de encampar uma determinada política educacional, não se configurando em mera executora de deliberações, mas constituindo uma instância de reação e reinterpretação das políticas e ações de gestão na qual se vê envolvida.

#### 1.1.4. Discursividade sobre a Gestão e sua Formação

Noya (2016) na sua pesquisa identifica que existe um “apelo a novos modos de ser gestor”, que estejam implicados, também, na captura da Educação Especial enquanto área de saber e destaca a diferença nos processos de formação de gestores para a inclusão. Destaca que tal discursividade está alojada na necessidade de envolver a todos na gestão da inclusão, por meio de princípios

da gestão democrática. Identifica que a atual ênfase do discurso de descentralização da gestão para a Educação Inclusiva intensifica a centralidade no gestor, que sob o discurso democrático, a participação e a liderança, precisam produzir modos de estar na escola contemporânea. Freitas (2014) em seu trabalho explicita os modos de desenvolvimento do gestor e as estratégias desenvolvidas de forma verticalizada pelo governo federal em direção ao município, cujo caráter é reprodutivista, multiplicador de informação, sem que haja tempo hábil para gerar discussões aprofundadas ou sanar dúvidas. Esclarece ainda que a formação de gestores não leva em conta a diversidade e diferentes realidades dos municípios envolvidos.

#### 1.1.5. Gestão Compartilhada

Silveira (2009), por meio de pesquisa ação colaborativa, identificou que o acompanhamento na escola permitiu avanços como a interiorização da cultura de cooperação entre a gestão da escola e os professores; a criação da cultura do acolhimento de todos os alunos por parte da gestão; a reorganização das ações do planejamento, assim como o reforço das ações no âmbito da gestão participativa com reciprocidade na tomada de decisões, e investimento na formação de professores e membros da equipe gestora. Tais achados e Rocha (2012), relata em sua pesquisa colaborativa, que o acompanhamento permitiu avanços em alguns pontos: a de interiorização da cultura e cooperação entre a gestão da escola e professores, principalmente aqueles acompanhados por membros da pesquisa, a criação da cultura de acolhimento a todos os alunos por parte da gestão, a reorganização das ações e planejamento, reforço das ações no âmbito da gestão participativa, investimento na diversificação dos equipamentos pedagógicos e na infra-estrutura da escola, a sistematização das ações da direção através da partilha e reciprocidade na tomada de decisões e investimento na formação de professores e membros da equipe gestora

#### 1.1.6. Planejamento Pedagógico no Atendimento Educacional Especializado

Varella (2016) em seu trabalho verificou que há dificuldade na organização do planejamento pedagógico visto ser este realizado de forma assistemática.

Mesmo os dados censitários escolares se mostraram imprecisos e discordantes evidenciando distanciamento entre o que preceitua a política e as práticas na gestão. A educação especial não se organizava como uma modalidade transversal a todas as etapas da educação.

#### 1.1.7. Relevância da Pesquisa

Fagliari (2013) em pesquisa sobre implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva evidenciou a necessidade de estudos da política a fim de que se cumpra o que está preconizado como: a materialização de práticas colaborativas entre professores da educação especial e da classe comum, o AEE na educação infantil e práticas avaliativas e práticas avaliativas concernentes ao público alvo da educação especial e Mari da Rocha (2016) sinaliza a pouca representatividade da modalidade da educação especial nas secretarias municipais de educação, além do desconhecimento dos gestores sobre os fundamentos que normatizam a política de educação inclusiva. A educação municipal tem sua gestão influenciada por diretrizes nacionais e/ou estaduais que apresentam, muitas vezes, contradições de princípios e ações.

## SEÇÃO 2: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

### 2.1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A Educação Especial considera o século XVI como marco para a educação dos deficientes dirigida à criança surda, iniciada pelo monge beneditino Pedro Ponce na Espanha em 1541. Antes disso, os deficientes eram encaminhados aos asilos, onde permaneciam segregados e sem atenção ou, então, viviam como mendigos, sobrevivendo à custa da caridade pública. Esse período é considerado uma época de precursores por se restringir somente à criança surda, e não se desenvolver através da instituição escolar- o que ocorrerá a partir do século XVIII - envolvendo um número reduzido de deficientes (BUENO, 2011).

Até o século XIX, a deficiência era entendida como doença incurável, fazendo com que as pessoas deficientes fossem consideradas incapazes e/ou inválidas e no âmbito educacional não havia nenhuma legislação dirigida a esse público que pudesse garantir a inserção delas no processo educacional formal. Apenas se identificava, para esse segmento, um movimento de filantropia calcado em pressupostos religiosos cristãos, onde era defendida a ideia de que a ajuda ao próximo levaria ao “reino dos céus” (*ibidem*, 2011).

No Brasil tal entendimento filantropo foi também o deflagrador do Decreto Imperial Nº 1.428 de 1854, para a implementação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. O surgimento das primeiras entidades privadas especializadas na década de 1920 introduz a filantropia e o assistencialismo no atendimento aos deficientes, dando a tais instituições destaque no decorrer da história da educação especial brasileira, uma vez que o número de atendimentos realizados por elas passa a ser muito superior ao realizado pelas públicas, e, por essa razão detém certo poder no momento de discutir as políticas públicas junto a instâncias governamentais.

Nesse sentido, podemos dividir a Educação Especial no Brasil em dois momentos: um mais segregacionista, vigente no Brasil Império, quando as pessoas com deficiências mais acentuadas eram impedidas de realizar até mesmo

trabalhos braçais ficando segregadas em instituições públicas; e um segundo momento, onde surgiu a necessidade de escolarização da população, e a sociedade passa a conceber o deficiente como um indivíduo que, apesar de não poder conviver nos mesmos espaços sociais que os normais – deveria, atingir o máximo de desempenho próximo da normalidade possível. Neste período, dos anos 1920, há o desenvolvimento da psicologia voltada para a educação e das classes especiais (BATISTA, 2006).

No Brasil as primeiras preocupações educacionais dirigidas às pessoas com alguma deficiência surgem na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) N°4024 1961, cujos artigos 88 e 89, estabeleciam que o atendimento ao deficiente na educação regular deveria ser ofertado, "dentro do possível" e que as instituições particulares, avaliadas pelos Conselhos Estaduais, que ofertassem esse tipo de atendimento educacional receberiam apoio financeiro. Nessa perspectiva, é possível inferir que o Estado não tinha interesse em assumir integralmente a responsabilidade pela educação desse segmento populacional deixando, para as instituições particulares essa função ou participação, incentivando assim a ampliação das escolas especiais e centros de reabilitação (BRASIL, 1961).

Em 1971 a nova Lei de Diretrizes e Bases N° 5692 introduz o termo "tratamento especial" dirigido à alunos com deficiências físicas e mentais que se encontravam em atraso "considerável" quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados. Entretanto, a referida Lei não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (BUENO, 2011).

Em 1973, o Ministério da Educação (MEC) cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, que, sob a diretriz integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de "políticas especiais" para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

Após a década de 1980, o primeiro documento normativo do Brasil a ser considerado no âmbito da Educação é a Carta Magna publicada em 04/10/88 cujo art. 205 concebe a Educação como direito de todos e dever do Estado, e indica que esta deverá ser ministrada com base no princípio “de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, (art. 206, inciso I) e que cabe ao Estado a garantia do “Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos portadores de deficiências, de preferência na rede regular de ensino” (Art.208, III).

Ao garantir o AEE de preferência na rede regular de ensino a Constituição Federal (CF) indica que há preocupação com a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular e não em instituições privadas ou públicas segregadas, oportunizando assim, mais uma ação na perspectiva de inclusão.

Após um ano da publicação da Constituição Federal foi promulgada a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispondo sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sob a responsabilidade da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). No âmbito educacional tal Lei previa oferta obrigatória e gratuita de educação especial na rede pública de ensino, além de programas de Educação Especial a nível pré-escolar em unidades hospitalares; enfatizava a necessária e urgente formação e qualificação do professor para atuar com os alunos especiais. Instituiu também, a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino, definindo, em seu art. 8º inciso I, como crime “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta”.(Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015 em atual vigência) (BRASIL, 1989)

As questões relativas ao direito à educação e igualdade de condições para acesso e permanência na escola da criança e do adolescente passa a ser reforçada com a publicação em 13 de julho de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pela Lei nº 8.069, cujo capítulo IV, art. 54 estabelece que cabe ao Estado assegurar o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria e atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Naquele mesmo ano de 1990, a carta acordo decorrente da I Conferência Mundial sobre Educação para Todos, conhecida como Declaração de Jomtien, trouxe a proposição de uma Educação destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e desenvolvimento das competências dos alunos especiais.

Tal Declaração pregava o fim de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza na educação, enfatizando em seu art. 3º, que para atender as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências seria necessário a adoção de medidas que garantisse a igualdade de acesso à educação, como parte integrante do sistema educativo.

O olhar mundial dirigido à Educação de pessoas com necessidades educacionais especiais é reforçado com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, ocorrida em 1994, cuja carta acordo designada Declaração de Salamanca, estabelecia que as pessoas com necessidades educacionais especiais deveriam ter acesso à escola regular, cuja Pedagogia deveria centrar-se na criança, sendo assim, capaz de satisfazer a suas necessidades. Destacava também que as “escolas regulares que possuam orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos”. Ressaltava ainda que a inclusão escolar seria a oportunidade de aprendizagem para todos, indistintamente, respeitando a diversidade dos seus educandos. Tal proposta deveria ser aplicada aos Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola, de modo que o currículo fosse flexível, permitindo fazer ajuste à singularidade de cada aluno. Pretendia assim, que houvesse a desmistificação do currículo homogeneizante dando lugar à individualização do ensino, onde a avaliação se faria de acordo com a necessidade de cada educando, respeitando a pluralidade cultural e favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem.

Vale destacar que, a Declaração de Salamanca ampliou o conceito “necessidades educacionais especiais”, ao inserir neste termo toda e qualquer criança, com ou sem deficiência que possuísse uma dificuldade temporária ou permanente de aprendizagem. A respeito disso, Santos (2002) enfatiza que:

[...] a Declaração de Salamanca representa um marco importantíssimo, porque redefine a educação especial em termos de seu alunado e de seu foco de ação, ambos agora muito mais abrangentes, o que, sem dúvida, traz implicações significativas à organização dos sistemas educacionais e das escolas propriamente ditas (p. 106).

A concordância do governo brasileiro aos encaminhamentos para a educação inclusiva trazida pela Declaração de Salamanca é visível quando da publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394, de 1996, cujo texto reuniu os princípios da referida Declaração e a partir dela verifica-se toda uma alteração na legislação brasileira onde nota-se a intenção de tornarem possíveis as mudanças sociais necessárias para a construção de uma escola inclusiva

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

Pela primeira vez a LDB tem um capítulo (Capítulo V) destinado a tratar da Educação Especial, prevendo as seguintes ofertas: educação “preferencialmente” na rede regular para os alunos deficientes, a oferta de serviço de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela, a inserção do grupo da educação infantil e a restrição de atendimento em classes e/ou escolas especializadas aos alunos cuja deficiência não permitir sua integração na rede regular.

A partir daí a rede regular começou a matricular os deficientes nas classes comuns e iniciou uma série de discussões sobre o assunto. Alguns defendiam a proposta, pois reconheciam que a convivência entre “normais” e “deficientes” seria benéfica para ambos, uma vez que a integração permitiria aos ditos “normais” aprender a conviver com as diferenças e aos ditos “deficientes” seria oferecida maior oportunidade de desenvolvimento devido ao estímulo dos alunos “normais”. Outros se posicionavam contrário, pois a proposta que a escola regular não possui nenhum recurso (físico ou humano) para atender uma clientela tão diversa. Afirmam que o governo institui as leis, mas não oferece condições para que sejam devidamente implantadas.

Três anos após a promulgação da LDB foi publicado o Decreto nº 3298/99 regulamentando a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção, e dando outras providências. Dentre elas, o art.24 estabelece critérios que orienta a Gestão no sistema educacional no que tange a inserção e inclusão desse grupo, conforme destacado:

Art.24. Os órgãos e as entidades de Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando sem prejuízo de outras, as seguintes medidas

I-a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II- a inclusão, no sistema da educação educacional especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

III- a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas [...].

Vale destacar que naquele mesmo ano de 1999, a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala, especificou em seu art. I, o significado do termo deficiência:

O termo deficiência significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social(BRASIL,2004,p.17).

Tal entendimento sobre o termo pode ser identificado também nos textos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI de 2008) e da Lei Brasileira de Inclusão (LBI de 2015).

Em 2001, a Lei nº 10.172/01 aprova o Plano Nacional de Educação que passa a estabelecer os objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades especiais, assim como para a formação continuada aos professores e o atendimento especializado de preferência na rede regular de ensino. Neste

mesmo ano as Diretrizes Nacionais da Educação Especial, prevê a organização do atendimento regular de ensino explicitando como se dará esse processo e, quem atuará. (BRASIL, 2001).

Apesar de todos os movimentos internacionais e nacionais voltados para a Educação Especial e a Inclusão, somente em 2008, ou seja, sete anos após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) objetivando orientar as políticas públicas, dirigidas ao público alvo da Educação Especial, estabelecendo que esta modalidade de ensino deverá perpassar todos os níveis e etapas educacionais além de realizar o atendimento educacional especializado, disponibilizar os recursos e serviços e orientar quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns de ensino regular. Também define o público alvo da Educação Especial como sendo as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação.

Na PNEEPEI, estão compreendidos alunos com deficiências com “impedimento de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Define as pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento como sendo as que apresentam alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo e o termo Altas habilidades e/ou superdotação refere-se às que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas específicas (BRASIL, 2008, p.11).

No que se refere à Gestão a PNEEPEI orienta que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem entre outras atribuições: identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Outrossim, esclarece que as atividades desenvolvidas no AEE não

substituem às atividades de escolarização da sala de aula comum<sup>1</sup>, mas que a complementa visando à autonomia e independência do aluno (BRASIL, 2008, p.11).

Visando adequar o PNE às novas políticas educacionais foi aprovada, em 2014, o novo Plano Nacional de Educação, com vigência decenal, cuja Meta 4 tem como foco a população alvo da educação especial, objetivando a universalização do acesso à educação básica e o AEE, para a população de quatro a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 55).

Um ano após a aprovação do PNE, entra em vigor a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) Lei nº 13.146 de 2015, que representa uma importante conquista de direitos para as pessoas com deficiência. Para a sociedade civil a LBI representa a resposta do poder público às reivindicações por uma sociedade igualitária em direitos e sem discriminação, na medida em que a Lei considera que a deficiência não é o fator primordial de impedimento para uma participação ativa e efetiva na sociedade, mas sim as barreiras sociais, urbanísticas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas.

No que tange, à gestão pública está assegurada na LBI/15, em seu art. 28, que o AEE deve constar no Projeto Político Pedagógico das escolas, e, afirma a necessidade de um plano de atendimento para o AEE e a formação inicial e continuada para professores que atuam nesta modalidade, conforme os incisos destacados a seguir:

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;

---

<sup>1</sup> Por sala de aula comum entendemos a sala de aula regular visto que não encontramos nenhum suporte teórico que determine o significado do termo “sala de aula comum”.

VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (BRASIL, 2015).

No art. 3º, inciso XIII, da referida lei, está definido quem são os profissionais de apoio mencionados no inciso XI, como segue:

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, 2015a).

Também especifica que não cabe ao profissional de apoio escolar desenvolver atividades e desenvolver funções específicas de outros profissionais, como as funções desempenhadas pelo psicólogo, psicopedagogo, nutricionista, professor e entre outros profissionais que assistem ao aluno com deficiência (BRASIL, 2015).

O que se observa nos documentos normativos sobre a Educação na perspectiva inclusiva é que os mesmos se propõem a implementar uma educação mais equânime visando garantir mais amplos direitos às pessoas com deficiência, todavia, esta proposição só pode se concretizar na ação da Gestão Educacional, responsável instituir o preconizado na lei.

## 2.2. A GESTÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

Para abordar a Gestão no âmbito da Educação Inclusiva, necessário se faz entender e contextualizar de forma breve o sentido dessa terminologia e seu

campo de ação na estrutura educacional brasileira, cujo início remonta o Plano de Estudos chamado de *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Lesu*, conhecido como *Ratio Studiorum*, elaborado pelos jesuítas que representava as diretrizes pedagógicas e administrativas que a Igreja Católica dirigia à educação. Esse Plano era composto por regras a serem cumpridas pela hierarquia administrativa da Companhia de Jesus que vigorou até 1759 quando houve a expulsão dos católicos da administração das escolas no Brasil pelo marquês de Pombal. Um novo registro sobre processo administrativo nas escolas só é novamente encontrado no século XIX. (MINTO, 2010, p.35)

A Revolução Industrial que permeou o século XIX reformulou a organização de diversos sistemas industriais, destacando a importância de uma figura responsável pelo bom funcionamento pelas empresas. Tal noção também influencia a escola que reformula sua estrutura passando a destacar a figura de um representante denominado diretor. (ibidem, 2010)

Conforme destaca Krawczyk (1999) na escola tradicional, destinada a uma pequena minoria, as relações sociais desenvolvidas eram de poder, subalternidade, opressão, na qual os educandos tinham que aceitar todas as ordens escolares sem questioná-las, por estas razões, formava alunos acríticos, alheios à realidade, produtos de uma cultura alienante. No que tange à administração escolar, havia uma grande diferença entre o pedagógico e o administrativo. As questões referentes ao processo de ensino/aprendizagem não eram tão valorizadas quanto os aspectos burocráticos administrativos na escola tradicional. Esse mesmo autor classifica aquela administração escolar como centralizada, elitista e tecnicista. Logo, desvinculada das necessidades do cotidiano escolar. Segundo destaca Luck (2006) dentre outros pressupostos que norteavam a prática administrativa no período da escola tradicional, estava o entendimento de que o comportamento humano é totalmente previsível, sendo possível, em um ambiente de trabalho controlar e manipular todas as ações e atitudes, visando à uniformidade e que a função precípua do dirigente seria a de conseguir recursos para o desenvolvimento e funcionamento da escola, sendo ele responsável pela escassez e pelas dificuldades para desenvolvimento do trabalho. Considerava também que o trabalho no ambiente escolar deveria ser totalmente fragmentado, com pessoas definidas para executar determinadas tarefas cabendo

aos professores, alunos e comunidade em geral, apenas aceitar o que lhes era imposto.

Com o declínio da escola tradicional no início do século XX, estabelece-se nova visão pautada no fortalecimento e desenvolvimento de uma educação de caráter investigativo e transformador da realidade, cujos propósitos consideravam a formação de educandos críticos, conscientes e dinâmicos. Assim, os métodos e as técnicas administrativas sofreram alterações, contudo o modelo vigente de administração escolar<sup>2</sup> permanecia pautado na divisão de tarefas onde alguém ficava responsável pela parte administrativa, outro pela pedagógica, e assim por diante.

Na década de 1990 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº9394/96, trouxe um novo significado, um novo paradigma, que tirou da gestão escolar somente a vertente burocratizada, administrativa, estática e hierarquizada, e introduziu uma visão de gestão democrática, que consideraria as peculiaridades e especificidades locais, conforme explicitado no seu art. 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes

Em linhas gerais, a lógica da gestão orientada pelos princípios democráticos é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação do projeto político pedagógico. Outro ponto importante da eficácia da gestão democrática é o princípio da descentralização que seria o exercício de desmistificar, de ressignificar a relação de poder, possibilitando a tomada de decisões por todos da instituição, para que todos atuem com responsabilização decisória..

---

<sup>2</sup>O termo administração escolar segundo Houaiss (2008), representa a gestão como forma de organização e administração dos colégios. Para ele organizar significa dar ordem ou forma regular a um todo, que favorece o planejamento e a realização das ações. Administrar é ter o poder de decisão, é ministrar normas e regras de uma instituição. Ambos são termos muito parecidos, que tem como objetivo a direção de um estabelecimento de ensino.

Uma síntese das diferenças entre Administração e Gestão na perspectiva tradicional e na escola contemporânea é apresentada abaixo.

**Quadro 2:**Diferença entre Administração e Gestão

ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Trabalho racional;</li> <li>● Controle, poder e dominação;</li> <li>● Funcionamento das pessoas;</li> <li>● Imparcial, alheia à realidade;</li> <li>● Busca de resultados quantitativos positivos;</li> <li>● Ações estáveis, imutáveis;</li> <li>● Autoridade do dirigente;</li> <li>● Dirigente com responsabilidade de captar recursos financeiros;</li> <li>● Dirigente centralizador com poder de tomada de decisões;</li> <li>● Parcial, unilateral;</li> <li>● Divisão de tarefas, mecanicista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Trabalho voltado para as relações sociais;</li> <li>● Coletividade, humanização, colaboração;</li> <li>● Busca de resultados qualitativos, satisfação pessoal e profissional;</li> <li>● Ações dinâmicas e inovadoras;</li> <li>● Liderança, participação;</li> <li>● Coordenar, orientar, estimular, na busca de resultados com qualidade;</li> <li>● Decisões tomadas na coletividade, descentralizadas com a participação de todos;</li> <li>● Trabalho coletivo, integrado;</li> <li>● Aceitar o novo, buscando o melhor, e trabalhando para a transformação.</li> </ul>

**Fonte :** Luck (2006)

Nesta nova visão, o diretor não é mais o único responsável por estabelecer e definir todas as ações das instituições de ensino, ele compartilha as decisões com os colegas da escola, com os pais e alunos da mesma, ou seja, é uma gestão democrática que deve ser capaz também de compreender, analisar de forma crítica a realidade vivenciada, os aspectos sociais, as relações humanas, fatos estes, que não podem ser explicados por meio de procedimentos burocráticos, desconsiderando as especificidades locais de cada escola.

Pensar hoje sobre a escola, como reflexo da gestão democrática significa, especialmente, compreender e decidir fazer, bem como de apresentar possibilidades executáveis, capazes de serem realizadas coletivamente dentro de uma perspectiva mais ampla; percebendo a realidade dos sujeitos e compreendendo a comunidade em que a escola está inserida; ter a percepção do todo. E cabe ao gestor *o papel fundamental de mediar, ter ação de construção coletiva em prol de um objetivo comum. Todavia, o percurso até essa condição foi complexo.*

A perspectiva contemporânea de gestão, segundo Cury (2002), não consiste só em observar pela visão administrativa, mas também em participar, exercer a democracia, considerado pelo autor como principal aspecto do conceito de gestão; lembrando que a gestão não se deve ser vista como oposto, nem

negação a administração. Trata-se de um novo conceito, que considera os aspectos já existentes da administração e, além desses aborda os aspectos pedagógicos e políticos, onde a função social da escola, dentre o arrolamento de tarefas, está construção e ampliação de conhecimentos, a socialização dos alunos, a formação de cidadãos críticos que exerçam sua cidadania e tenham ciência de seus direitos e deveres, enfim a promoção e o desenvolvimento da democracia.

Dentre o conjunto de atividades que imputam as funções do diretor- gestor, nessa nova visão, segundo Libâneo (2008, p. 218) temos:

- Assegurar o cumprimento das tarefas e normas do regimento escolar;
- Captar recursos para favorecer a dinamização do trabalho em todos os setores da escola;
- Checar e assinar os documentos escolares, bem como encaminhá-los à secretaria escolar quando necessário;
- Conhecer e garantir o cumprimento da legislação escolar e educacional;
- Coordenar de forma harmoniosa o clima de trabalho entre a equipe;
- Dirigir o segmento dos trabalhos;
- Mediar ações entre a comunidade e a escola;
- Propor reuniões com a equipe de trabalho e com os pais dos alunos, quando houver necessidade;
- Supervisionar o conjunto de atividades exercidas pela equipe, além de avaliar a organização escolar, os professores e o projeto pedagógico;
- Verificar e se responsabilizar pelas despesas da escola, acordado com o conselho da escola, professores e pais de alunos.

Aos pontos destacados acima, acrescentamos a ótica de que as escolas contemporâneas devem incluir novas tecnologias, superando os modelos obsoletos e incentivando a participação da comunidade escolar, de pais e familiares, para que todos possam se comprometer com a educação, já que ela não é só de responsabilidade de gestores.

A gestão educacional tem o papel primordial para implementação e assegurar as políticas públicas para uma educação de qualidade para todos. Essa gestão é baseada na organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal e das incumbências desses sistemas; das várias formas de articulação entre as instâncias que determinam as “normas”, executam e deliberam no setor

educacional; e da oferta da educação pelo setor público e privado. Cada órgão tem um papel no contexto educacional do País. No que diz respeito a educação básica, cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios ofertá-la, por sua vez, o ensino médio é um dever dos Estados e do Distrito Federal e a educação infantil dos Municípios (LUCK, 2013).

Santos (2016), reafirma que a gestão educacional refere-se ao conjunto de atividades desenvolvidas pelos profissionais da educação não-docentes que atuam no macro e no médio sistema, isto é, nas secretarias de educação, nas delegacias ou diretores de ensino. Já a gestão escolar é o conjunto de atividades desenvolvidas nas unidades escolares, por diretores de escolas, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, algumas mais administrativas, outras mais técnicas.

Em linhas gerais, a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e organização e planejamento de seu trabalho e articulação do projeto político pedagógico.

A gestão escolar trata das incumbências que os estabelecimentos de ensino possuem, respeitando as normas comuns dos sistemas de ensino. Cada escola deve elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; cuidar do ensino-aprendizado do aluno, proporcionando meios para a sua recuperação; e articular-se com as famílias e a comunidade, proporcionando um processo de integração.

No contexto da gestão educacional, autonomia é um dos conceitos mais evidenciados, sendo inseridos em programas de gestão de sistemas de ensino, como também em programas do Ministério da Educação e Desporto. O art. 15 da LDB 9394/96, estabelece:

os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira observada as normas gerais do direito financeiro público.

A autonomia da gestão evidencia-se numa necessidade quando a sociedade pressiona as instituições para que promovam determinadas mudanças de forma imediatista cujas ações devam ser inseridas no PPP da escola.

### 2.3. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO PROCESSO DEMOCRÁTICO E DE INCLUSÃO

A escola defronta-se, a cada dia com um contingente de situações que não são somente educativas, mas também sociais e políticas, as quais: alunos com deficiências, com problemas psicológicos, com dificuldades de aprendizagem. É neste ambiente, é desafiada a atender com qualidade e ter êxito às necessidades de cada educando.

Diante dessa realidade é necessária a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que venha ao encontro das funções das escolas, as quais, na atualidade, não são apenas educativas, mas também políticas e sociais. Além disso, o PPP deve considerar a realidade vivenciada pela escola, ser flexível e executável, correspondendo às especificidades dos educandos cada dia mais diversificados.

Segundo Carvalho (2008), na construção do PPP, deve-se considerar a sua intencionalidade educativa, ou seja, deve-se propor que a comunidade escolar reflita sobre qual a educação deseja, quais as concepções da comunidade escolar a respeito da educação e quais as práticas educativas que estão trabalhando no sentido de construir uma escola inclusiva.

No PPP a sua intencionalidade educativa não se resume ao processo de ensino e aprendizagem, vai além, preocupa-se com a formação de cidadãos para o exercício da cidadania, críticos à realidade, o que significa dizer que a intencionalidade educativa é o que se pretende almejar com o processo educacional e considerado como ponto de partida para a elaboração do PPP da escola. (CARVALHO, 2008, p. 92)

Nessa ótica, por PPP de uma escola, compreende-se um instrumento teórico-metodológico, resultado de um trabalho em conjunto, organizado e consciente, que visa ao bem comum, ou seja, atender as necessidades dos educandos. Assim, está centrado nas atividades do processo

ensino/aprendizagem, que atendam a todos com ou sem deficiência, formando cidadãos críticos, autônomos, com direitos e deveres.

A partir do exposto é possível inferir que o “PPP representa a identidade da escola, sua filosofia da educação e, principalmente as intenções que pretende concretizar” Destacamos ainda, que para sua construção devem ser considerados os seguintes aspectos:

a) Elementos estruturais do Projeto Político Pedagógico: refere-se a tudo que é essencial, ou seja, necessário, indispensável, para a estrutura de um projeto político pedagógico.

Tais elementos com a intencionalidade educativa do projeto que o direciona, mostram as finalidades como processo de ensino/aprendizagem, a prática educativa, a formação de cidadãos conscientes, deve ser trabalhada no projeto político pedagógico. Todavia, para que esse projeto deve ser considerada fielmente a intencionalidade educativa da comunidade escolar. Os elementos visam a construção de uma escola inclusiva, que considere e trabalhe com as diversidades.

b) Implicações do PPP na aprendizagem: para ser desenvolvido um PPP, com o objetivo do desenvolvimento do processo de ensino/ aprendizagem em uma escola inclusiva, este deve ser realizado pelos educadores e educandos, visando à sua finalidade.

c) Implicações do PPP na ação docente, gestores e comunidade. A ação dos gestores na construção do PPP deve ser pautada em valores e princípios, com a intencionalidade educativa de construir um ser humano com atitudes solidárias, conscientes, que visem à construção de uma sociedade inclusiva, de respeito e valorização das diversidades (CARVALHO, 2008, p. 106).

Por esta visão, o PPP deve possibilitar o favorecimento de ações no âmbito escolar, que sejam planejadas, exequíveis e possíveis de serem avaliadas. Além disso, deve haver a participação de todos que atuam na comunidade escolar, como professores, funcionários, pais e comunidade por meio de estímulo e incentivo do gestor a partir de conselhos escolares e colegiados.

Para Veiga (2003, p. 8)

[...] todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e,

principalmente, nas escolhas que a instituição deverá seguir. Dessa forma, os caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais de responsabilidade da direção ou da equipe coordenadora, mas do que era responsável [...].

Segundo Oliveira (2005), a escola nunca estará perfeita, pois vivemos em uma sociedade em mutáveis transformações, daí a importância de se estar atento às demandas escolares, as suas especificidades locais, as suas relações sociais sendo, para isso, importante não estar alheio a realidade, simplesmente desconsiderando as diversidades na construção do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, é possível que para possibilitar a construção de uma escola inclusiva, o gestor, durante a construção do PPP deve considerar as duas dimensões deste projeto- a política e a pedagógica. A primeira encara a escola como formadora de opiniões e tem o papel fundamental no processo ensino/aprendizagem e na construção do indivíduo, de seus valores e princípios formando-o para o exercício da sua cidadania. A segunda trata dos aspectos do ensino e aprendizagem na escola.

Nesse sentido, Oliveira (2005, p.41) acrescenta que

O projeto político pedagógico de uma escola, para conseguir contemplar as referidas dimensões, precisa ter compromisso com a qualidade, enquanto um atributo que a leva ser reconhecida, como uma instituição que se produz na tensão entre repetição e inovação, isto é, entre a transmissão de conhecimentos históricos construídos e a produção de novos conhecimentos/saberes.

A referida qualidade apontada por Oliveira (2005), como primordial para adoção de suas dimensões, é necessário prestar a atenção a certos princípios, apontados a seguir, que orientam a construção do Projeto para que as estas dimensões sejam contempladas.

1º Autoridade: não deve ser confundida com autoritarismo, ou seja, o gestor deve liderar e incentivar a participação, o livre arbítrio de todos que atuam no ambiente escolar direta ou indiretamente. Dessa forma, cabe ao gestor, como líder gerir e assegurar por meio da participação que as dimensões política e pedagógica do projeto sejam abordadas.

2º Qualidade: está relacionada ao aspecto formal, ou seja, instrumentos, técnicas, métodos, o aspecto racional. Refere-se, também, ao aspecto relacional, isto é, à qualidade política pautada nas relações sociais, profissionais e familiares, visando a uma atuação que possibilite a construção de cidadãos que valorizem e respeitem ao próximo e a vida, com características de solidariedade.

3º Participação: o incentivo e o estímulo por parte do gestor para que todos participem na construção do projeto político pedagógico, para que possam ter voz ativa e para que sejam respeitadas e valorizadas todas as opiniões e sugestões, visando a uma escola que possam atender às necessidades de todos.

4º A autonomia: trata-se de um processo de tomada de decisão, com o intuito de resolver os problemas da escola, no qual as pessoas da comunidade escolar assumem responsabilidades, preocupando-se com resultados derivados de suas ações. A autonomia encontra-se dividida em duas dimensões. A primeira a Gestão, onde o gestor deve buscar caminhos e incentivar novas formas de participação, conseguir parceiros, recursos que possam distinguir a gestão dessa escola inclusiva de outras escolas; A segunda a Ética Profissional, visa que cabe ao gestor incentivar e estimular a participação, a atualização profissional, à reflexão, levando os professores a questionarem a sua prática, com objetivo de levá-los a exercer sua profissão de uma forma crítica, reflexiva, com possibilidade de desenvolvimento, amadurecimento e transformação. Este processo reflexivo e crítico não se restringem somente à burocracia das atividades escolares, mas às ações comprometidas com a qualidade de ensino/aprendizagem, das relações sociais, da construção de cidadãos.

5º Democracia: em seu sentido amplo corresponde à participação efetiva dos profissionais e da comunidade na construção do Projeto Político Pedagógico, por intermédio dos conselhos escolares e dos colegiados.

6º Igualdade: todos devem ser respeitados e valorizados no ambiente escolar como cidadãos detentores de direito, garantido o acesso e a permanência de todos no ambiente escolar, pessoas com ou sem deficiência. Exigindo do gestor ações contrárias a atitudes discriminatórias, e visem a ações inclusivas de respeito e as diferenças e diversidades.

Dessa forma, o PPP é uma nova forma de organização pedagógica, que inova, reformula conteúdos fragmentados e isolados, ou seja, possibilita à escola a construção de saberes e até ações elaborados com a participação de todos para

atender às necessidades de todos os educandos. Para tal, é primordial que o gestor seja um líder, que possua habilidades e competências de liderança, pois é ele quem vai mediar todos os conflitos e divergências que surgirem durante a construção do projeto, com a finalidade de promover a reflexão, a organização das ações que serão abordadas no PPP. Isso será possível quando o gestor estiver em contínua formação, qualificado, com consciências críticas e reflexivas, que por meio de suas atitudes possam impulsionar uma comunidade escolar solidária, unida, comprometida, que valoriza as diversidades, as opiniões e sugestões, visando unir esforços e não segregá-los.

#### 2.4. A GESTÃO PARA O PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A mudança de paradigma da educação Especial exigiu da comunidade escolar – professores, funcionários, alunos, familiares – uma mudança conceitual, e até mesmo atitudinal, expondo os gestores dos sistemas e das unidades escolares a novas e diferentes demandas provenientes do processo de inclusão, instauradas nas últimas décadas.

Conforme dito anteriormente, desde 1988, com a Constituição Federal, as políticas educacionais estão sendo formuladas e reformuladas conflitando com as práticas tradicionais, segregadoras da educação, fortemente arraigadas no chão da escola, tais como discriminação negativa e preconceito. Já as políticas inclusivas têm se efetivado pelos movimentos de luta pelos direitos humanos e pela própria determinação capitalista, através de organismos internacionais, em busca de sua implementação nos países em desenvolvimento.

Considerada tal característica dicotômica, é possível ter diferentes projetos inclusivos, direcionados a fins centralizados na sociedade, sendo a educação um terreno fértil para germinar tanto um como outro projeto. O que significa dizer, que a efetivação das políticas pode atender a pelo menos duas probabilidades de interesses. De um lado a inserção econômica para produção e consumo e por outro a efetivação da cidadania, do direito de pertença social e político.

A probabilidade de optar por uma ou outra perspectiva, não se dá de maneira simples e faz da educação uma área de constantes resistências e disputas. Garcia e Michels (2014) apontam que é primordial ter um olhar crítico sobre as práticas sociais que findam das políticas inclusivas no campo

educacional, especificamente aquelas que se voltam para o público alvo da educação especial para prontamente recusar as estratégias para uma continuidade de uma “face humana” na sociedade capitalista e, incorporar aquelas que “visem o desenvolvimento humano” (p. 14).

Nesse contexto, tem-se a escola e sua gestão que, de acordo com o modelo de administração que segue, também representa um agente de reprodução das práticas sociais, políticas e econômicas, as quais, não raras vezes, engessam todo um projeto de mudança de paradigma, divergindo com os anseios da comunidade escolar e, consecutivamente a sociedade.

Desta forma Libâneo (2013) destaca que o gestor representa nesta perspectiva, uma peça chave, posto que sendo ele o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógico.

A incumbência do gestor será de articular instrumentos técnicos e conceituais, estabelecendo o diálogo entre os vários segmentos que compõem o ambiente escolar, identificando as características desse conjunto, contribuindo para formação de uma consciência coletiva e conseqüentemente, de uma cultura de respeito e aceitação de todos os educandos (LIBÂNEO, 2013).

Francisco Filho (2012), ao fazer um balanço sobre a evolução da gestão no país para uma concepção que realize as mudanças necessárias ao engessamento de um projeto educacional transformador, denuncia que esta tem ocorrido através de experiências isoladas e pontuais, bastante enfraquecido em seus impactos. As questões apontadas até agora, nos situam nas mudanças de paradigmas que estão em processamento e/ou são fundamentais à *práxis* da gestão de escola que se quer inclusivas. Outras questões, que se passa a discutir, relacionam-se com os desafios que têm sido pontos de tensão ou limites à implementação da educação inclusiva.

A matrícula de educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, exigiu mudanças e adequações nos aspectos arquitetônicos quanto a adaptações em banheiros, sinalizações diversas e colocação de rampa de acesso, como também nos aspectos pedagógicos em adaptações curriculares, elaboração de recursos didáticos e de tecnologia assistiva com também estrutural com a implementação de sala de recursos multifuncional, organizacional e na contratação de vários

profissionais com funções específicas para o atendimento educacional especializado, intérprete de Libras/Português, professores de braille e Libras, professor de sala de recursos multifuncional, apoiadores, bem como a formação da comunidade escolar que atuam na instituição de ensino para uma formação sobre princípios e valores inclusivos (MEC, 2006).

Um importante programa implementado pelo governo federal a partir de 2003, foi o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial- SEESP/MEC com a finalidade de “Disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos”. Este programa funcionava com o sistema de formadores-multiplicadores, direcionado a gestores dos sistemas educacionais municipais e estaduais, além de gestores escolares e professores. Uma pesquisa realizada por Caiado e Laplane (2009) com os participantes dessa formação, confrontando o discurso oficial com as práticas sociais sobre o programa, e concluiu que existem conflitos e tensões de várias ordens que impactam na efetivação das ações de implementação do processo de inclusão:

[...]dos conflitos e tensões relacionados as possibilidades de efetivação das ações de formação e multiplicação; a própria discussão conceitual sobre inclusão; ao locus de atendimento ao aluno com deficiência; ao financiamento e às relações entre o público e privado; assim, como, quanto às responsabilidades dos diferentes atores envolvidos no processo (CAIADO; LEPLANE, 2009, p.303).

Estas são algumas das questões que perpassa a gestão educacional referente à inclusão de educandos, público alvo da educação especial, que se sobressaem e, portanto, tem desafiado à comunidade escolar e os gestores a buscarem outros saberes a fim de corresponder a essa outra dinâmica de trabalho administrativo.

A inclusão nas classes regulares dos alunos do AEE desencadeou a reflexão sobre o papel da educação e, por conseguinte, da estrutura, organização e funcionamento da escola no atendimento de qualidade a estes alunos, a fim de que, realmente seja assegurado o acesso ao conhecimento. O fazer pedagógico

e, neste contexto, a gestão deve contribuir para a transformação do ambiente escolar, ressignificando outra cultura, que preza pelos princípios de respeito aos direitos de cidadania, portanto, de pertença e de participação. A instauração deste processo de transformação da escola já emitiu seus primeiros lampejos, mas ainda existem ranços do paradigma integracionista a serem superados e degraus do paradigma inclusivo a serem percorridos. Há, portanto, que se conhecer a escola que se tem e projetar a escola que se faz necessária e se quer alcançar nessa trajetória e, neste percurso, o fundamental, o engajamento dos gestores.

### **SEÇÃO 3: A ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MANAUS**

Esse capítulo é composto por um breve histórico da educação especial em Manaus e pela análise da política educacional e pedagógica municipal com base nos dispositivos legais de âmbito nacional e federal, identificando as ações desenvolvidas pela Semed quanto ao atendimento dos alunos da Educação Especial, à formação de gestores e atividades realizadas pela Gerência de Educação Especial.

#### **3.1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MANAUS**

A atenção à pessoa com deficiência, no município de Manaus, se deu a partir de ações assistenciais de saúde e de educação realizadas por instituições filantrópicas e privadas, como a Pestalozzi e Apae, iniciada na década de 70.

Somente em 1998, foi criado o Centro de Educação Especial André Vidal de Araújo, com perspectiva assistencial-clínica, mas que também oferecia acompanhamento pedagógico para os professores das classes comuns de ensino da rede municipal. (Semed, 2016).

No ano de 2006, as Escolas Especiais da Semed foram fechadas e os alunos alvos da Educação Especial foram matriculados no ensino regular devendo, no contra turno, frequentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que trouxe discussões em meio à formação de professores que não se sentiam capacitados para o atendimento a estes discentes. Tal problema se deveu a falta de organização do sistema educacional para receber alunos com necessidades educacionais especiais, havendo lacunas na preparação de professores, estrutura física e propostas pedagógicas adequadas para os mesmos (MATOS; ALMEIDA; SANTOS, 2015).

Em 2010, a Semed implementou a Resolução nº 06/CME – Conselho Municipal de Educação, assegurando que “a educação especial, será oferecida “preferencialmente”, em classes comuns da Rede Regular de Ensino, para alunos

com deficiência limitadora” e enfatizando no parágrafo 1º que “na impossibilidade de integração” do aluno nas classes comuns de Ensino Regular, o seu atendimento deveria ser feito em classes especiais, escolas ou serviços especializados. (art.22)

Com o crescimento significativo de matrículas de alunos da educação especial, a rede de ensino público de Manaus tem possibilitado ações para a expansão do atendimento a estes alunos. Com a Lei Municipal nº 377 de 1996, e alteradas pelas leis nº 528 de 2000 e nº 1.107 de 2007, a Semed possibilitou a criação do Conselho Municipal de Educação pela Resolução nº 05 de 2010. Tais documentos possibilitaram a melhor organização da Semed no que tange o AEE.

### 3.2. POLÍTICAS DEMOCRÁTICAS NO MUNICÍPIO DE MANAUS

Para uma melhor compreensão da atual política de gestão educacional em Manaus, convém registrar os marcos históricos da educação no Município que respaldaram a política educacional referente à gestão das escolas públicas de ensino fundamental, como a criação do Conselho Municipal de Educação (CME), Lei nº 377, de 18 de fevereiro de 1996, com alterações das Leis Municipais nº 528, de 077 de abril de 2000 e nº 1.107 de 30 de março de 2007. O CME exerce atribuições que lhes são conferidas pelo regime Interno, Leis Federais e Estaduais de Ensino e por Resoluções Normativas próprias. O conselho tem funções consultiva, fiscalizadora, deliberativa, mobilizadora, constituindo-se o mediador entre a sociedade civil e o Poder Público Municipal na discussão, elaboração e implementação de políticas municipais de educação, de gestão democrática do ensino público e na defesa da qualidade para todo o Município. consolidando as diretrizes da LDB 9394/96 (Res. nº 5, de 16 de abril de 1998) e a criação do Sistema Municipal de Ensino de Manaus (Lei nº 512, de 13 de dezembro de 1999).

As normas, diretrizes mais singulares para a gestão das escolas da rede pública municipal de ensino de Manaus, encontram-se estabelecidas no Regime das Escolas, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) e aprovada pela Resolução nº9 de 6 de agosto de 1998(CME).

O regimento de 1998, em seu art. 104, tem por princípio a “cogestão” e nesta fica estabelecido que a direção deve ser “compartilhada” pelos membros da

comunidade escolar: diretoria, secretaria, professores, pedagogos, pessoal administrativo, Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC) e discentes.

O Programa de Gestão Educacional (PGE), implantado pela Semed em 1999, estabeleceu um modelo de gestão participativa para a gestão educacional do Município, embasado na participação e no autocontrole, direcionando estrategicamente todos os recursos disponíveis e ampliando as possibilidades de sucesso de seu alunado e a satisfação da comunidade (p.19)

Subsequentemente, a Semed divulgou o Plano Estratégico da Secretaria (PES), para o período de 2001-2005, em atenção às orientações do Programa Fundescola do MEC. O plano teve por finalidade fortalecer a gestão escolar e estabelecia as seguintes metas: 1. Plano de Desenvolvimento da Escola(PDE) em 119 escolas até 2004; 2. Capacitação de 70% de dirigentes escolares; 3. Implantação de 100% das APMC's; 4. Programa de Ações Complementares à escola. (CF. Semed/PES,2001, p.4,8)

Em 2005, a política municipal de grande relevância para a gestão escolar foi a criação do Processo Seletivo para escolha de diretores de escolas municipais (Prosed), instituído pelo Decreto 7.817, de 17 de março de 2005 (MANAUS,2005). O Prosed consistiu “num processo seletivo interno de escolha de diretores para as escolas municipais, mediante critérios técnico-acadêmicos e com avaliação participativa da comunidade para um mandato de três anos”. Garantiu que, paralela à sua realização, houvesse um curso de formação de diretores pelo Centro de Formação Permanente do Magistério, como parte da política de valorização do servidor público municipal. Segundo Souza(2010,p.65), o Prosed significou um retrocesso por excluir a participação da comunidade no processo de escolha dos gestores escolares, porém, ele avança no sentido da garantia da formação continuada desses gestores.

Em 2008, a Semed apresenta outra estrutura organizacional, com base na descentralização e no controle gerencial, criando diversas gerências administrativas, vinculadas à Coordenadoria de Gestão Educacional (COGE). Nesse sentido verifica-se que as gerências têm interferência direta na gestão das escolas.

Neste mesmo ano, o Regimento Geral das Escolas da rede pública do sistema municipal de ensino é reconfigurado (Res. nº 5/2008), definindo normas democráticas para as escolas da rede municipal de ensino de acordo com suas

peculiaridades (V,art.6); validando as diretrizes para a gestão escolar, estabelecidas na LDBEN de 1996, referentes à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico e da comunidade escolar e local nos conselhos escolares. A inovação do regimento de 2008 é a reafirmação do Prosed, como modalidade de escolha para cargo de gestores de escolas públicas municipais “mediante critérios técnicos-acadêmicos e procedimentos regulados por Decreto Executivo Municipal.” (Art.106)

Em 2009, o poder municipal reformula a estrutura organizacional da Semed (Decreto nº 0090 de 4 de maio de 2009), com mudanças que não rompem a concepção gerencial anterior.

A III CME de Manaus, em 2009, destacou-se por levar proposições para o documento referência da Conferência Nacional de Educação que ocorreria no ano seguinte (Conae/2010) e contou com 200 participantes, entre delegados convidados e observadores além de ter propiciado um espaço democrático de discussão, na construção de políticas públicas para a educação, a fim de subsidiar o Plano Municipal de Educação e encaminhar as propostas aprovadas, em assembleia para a II Conferência Estadual de Educação.

O relatório da III CME registrou dezesseis propostas, das quais, duas merecem destaque implantação do conselho escolar em todas as escolas, com representantes da comunidade escolar e o fortalecimento da formação de gestores (SEMED/ Relatório III CME, 2009, p.30). As deliberações da III CME são atendidas nos Planos de Metas de 2010 e 2011.

Em 2011, o Regimento Geral das Unidades de Ensino, incluiu também as deliberações da III CME e nas diretrizes para gestão escolar é mais evidenciado do que o regime de 2008 e dos planos de metas de 2010 e 2011.

### 3.3. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA SEMED E A GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A Gerência de Educação Especial (GEE) é um setor da rede de ensino público de Manaus que funciona no Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE) André Vidal de Araújo, órgão ligado a Semed, responsável pelo planejamento e formação continuada dos professores.

Atualmente a Semed se organiza em sete (07) zonas distritais incluindo escolas municipais, creches, Centro Municipal de Educação Infantil –CMEI e Centro Municipal de Educação de Jovens Adultos-CEMEJA, totalizando 491 unidades educacionais conforme a Quadro 2 abaixo:

**Quadro 3:** Unidades Educacionais 2018

Zonas	Unidade Educacional	Creche	CMEI	Escola Municipal	CEMEJA
DDZ ZONA SUL	68	4	18	46	-
DDZ ZONA OESTE	83	4	27	52	-
DDZ ZONA NORTE	59	-	18	41	-
DDZ ZONA CENTRO-SUL	54	2	16	36	-
DDZ ZONA LESTE I	72	1	18	52	1
DDZ ZONA LESTE II	70	3	11	56	-
DDZ ZONA RURAL	85	-	1	84	-
TOTAL	491	14	112	364	1

**Fonte:** Semed/Deplan/Sigeam em 2018

Das 491 Unidades Educacionais 409 possuem alunos da Educação Especial, totalizando 3.235 alunos matriculados e assim distribuídos: 525 estudantes matriculados em Classe Especial, 520 matriculados na Escola André Vidal de Araujo, 960 alunos em Salas de Recursos e 1230 alunos em salas de Recurso Multifuncional. Do total das instituições, 304 atendem ao Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos -EJA, 100 atendem à Educação Infantil e além de cinco (5) Creches (Quadro 3)

**Quadro 4:** Rede de atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial

Escolas	Modalidades e etapas	Quantidade
Ensino Fundamental I e II EJA	1º ao 9º ano Ensino Fundamental , 1º segmento EJA (1º ao 5º ano) e 2º segmento EJA (6º ao 9º)	304
CMEI	Maternal, 1º e 2º período	100
Creches	Maternal 1º, 2º e 3º	5
Total		409

**Fonte:** Semed/Deplan/Sigeam em 2018

É possível identificar a partir da Tabela acima uma significativa concentração de matrícula de alunos público Alvo da Educação Especial em escolas do Ensino fundamental e EJA. Foi observado também que existem salas

específicas separadas para os alunos da Educação Especial, conforme demonstrado no Quadro4.

**Quadro 5:**Classes Especiais nas unidades escolares da Semed

<b>DRE</b>	<b>Escolas Municipais</b>	<b>EJA</b>	<b>Salas Especiais EJA</b>	<b>Salas Especiais E.M</b>
DREI /SUL	3	4	4	3
DREII / OESTE	7	6	6	10
DRE III/IV / NORTE	7	5	5	11
DRE V / LESTE I	7	6	6	7
DRE VI / LESTE II	5	3	3	5
Total	28	24	24	36

**Fonte:**Semed/Deplan/Sigeam em 2018. \*DRE: Divisão Regional das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Manaus

A matrícula dos alunos em classe especial no CMEE se dá inicialmente de forma temporária para avaliação e desenvolvimento das habilidades que possibilitem o retorno do estudante à classe regular. Decorrem de encaminhamento realizado, pelo professor da classe regular que observa algum tipo de necessidade educacional especial em seu alunado.

Com base nas informações recebidas da GEE da Semed, é possível afirmar, que o direito dos alunos, como da matrícula no ensino regular e com acompanhamento pelo AEE em Sala de Recursos Multifuncionais, não está sendo assegurado. O que evidencia sua divergência com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 que busca romper com o modelo paralelo de ensino que historicamente segregava os alunos com necessidades educacionais especiais, focando na deficiência, contribuindo assim para o processo de exclusão desses alunos. A rede de ensino contempla a Política de Educação Especial de 1994 com modelo de integração e não de inclusão, sendo necessário, portanto, o acompanhamento desses alunos por meio de atendimento educacional especializado, assim como o planejamento e estratégias de ensino e acessibilidade que promovam a aprendizagem dos mesmos.

### 3.3.1. Política Educacional e Pedagógica da Semed quanto ao Atendimento Educacional Especializado

A Resolução nº 038/2015, de 18 de março de 2016, estabelece normas reguladoras de organização administrativa e pedagógica para as escolas no que tange ao atendimento aos alunos, servindo de parâmetro para a elaboração dos Regimentos escolares das Unidades de Ensino da Semed.

Analisando seus artigos, no que se refere ao atendimento dos alunos público alvo da educação especial e a formação de professores e gestores, destacamos o que se segue.

Em seus art. 47 e 48, a Educação Especial é concebida pelo princípio da Educação Inclusiva, adotando a mesma definição tanto para Educação Especial quanto para o público atendido por essa modalidade. Também com consonância aos espaços para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), porém acrescenta que esse atendimento pode ser realizado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e com suporte do Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE).

Em seu art. 50, enfatiza que os espaços para o atendimento devem ser adequados e organizados de forma a atender as necessidades educacionais dos alunos, como forma de promover o acesso e a participação no ensino regular.

No seu art. 51, aborda o acesso da matrícula dos alunos público alvo da Educação Especial e orienta quanto ao número de estudantes a serem matriculados na salas de ensino regular a fim de atender singularidades e especificidades no processo de ensino e aprendizagem e sinaliza que o laudo médico não é obrigatório no ato da matrícula, contudo deverá ser apresentado posteriormente para complementar o plano do AEE.

O art. 54 trata o funcionamento da Escola Especial André Vidal de Araújo, que é mantida pela Semed e, segundo a Secretaria, é considerada uma escola inclusiva, no que diz respeito, a reconstrução e o reconhecimento das diferenças e práticas pedagógicas pautadas em novas estratégias educacionais, oferecendo oficinas pedagógicas.

No art. 57, a formação de profissionais da educação para o AEE nas Salas de Recurso Multifuncionais (SRM), nas Salas de Recurso (SR), a formação continuada dos professores e gestores é de responsabilidade da rede municipal.

Aqui consideramos necessário um esclarecimento quanto aos termos SRM e SR citados pela referida Resolução. A Sala de Recursos se constitui em um serviço de natureza pedagógica, conduzido por um professor especializado que suplementa a aprendizagem, no caso de alunos com altas habilidades/superdotação, e complementa a aprendizagem no caso dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não a deficiência. Já o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibiliza equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das Salas e a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE. As SRM podem ser de dois tipos, conforme as especificações técnicas dos itens que as compõem. As SRM Tipo I possuem: Materiais Didático/Pedagógico, 02 Microcomputadores, 01 Material Dourado, 01 Laptop, 01 Esquema Corporal, 01 Estabilizador, 01 Bandinha Rítmica, 01 Scanner, 01 Memória de Numerais I, 01 Impressora laser, 01 Tapete Alfabético Encaixado, 01 Teclado com colméia, 01 Software Comunicação Alternativa, 01 Acionador de pressão, 01 Sacolão Criativo Monta Tudo, 01 Mouse com entrada para acionador, 01 Quebra Cabeças - sequência lógica, 01 Lupa eletrônica, 01 Dominó de Associação de Ideias, Mobiliários, 01 Dominó de Frases, 01 Mesa redonda, 01 Dominó de Animais em Libras, 04 Cadeiras, 01 Dominó de Frutas em Libras, 01 Mesa para impressora, 01 Dominó tátil, 01 Armário, 01 Alfabeto Braille, 01 Quadro branco, 01 Kit de lupas manuais, 02 Mesas para computador, 01 Plano inclinado – suporte para leitura, 02 Cadeiras, 01 Memória Tátil. Já as SRM Tipo II além de conter todos os recursos disponíveis nas salas do tipo I, possuem ainda recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, como: 01 Impressora Braille – pequeno porte, 01 Máquina de datilografia Braille, 01 Reglete de Mesa, 01 Punção, 01 Soroban, 01 Guia de Assinatura, 01 Kit de Desenho Geométrico, 01 Calculadora Sonora. (MEC, 2010)

A Resolução nº 038 da Semed traz ainda medidas para a organização da Educação Especial nas escolas da rede, pautando a construção de sistemas educacionais inclusivos, considerando a Educação Especial como apoio e disponibilização de recursos para a promoção da aprendizagem do educando,

todavia ainda realiza este atendimento em salas especiais, o que contradiz a PNEEPEI/2008.

No que se refere ao acesso nas escolas e no AEE, não sinaliza a obrigatoriedade do Laudo Médico no ato da matrícula, porém aponta a sua necessidade para complementar o plano do AEE. Contudo a ausência do Laudo Médico não pode ser considerada impedimento para efetivação da matrícula ao educando no ensino regular de ensino e no AEE, segundo a Nota Técnica nº4 do MEC/SECADI:

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

O Município de Manaus regulamentou em 2011 a Resolução nº 010/CME/2011 que orienta o Sistema de Ensino Municipal para a educação inclusiva. Esta foi substituída em junho de 2016 pela Resolução nº011/CME/2016, que trouxe novos procedimentos e diretrizes para a educação inclusiva nas escolas da rede pública municipal, sendo o atual dispositivo legal para o Sistema de Ensino Municipal.

Tal documento é o atual marco regulatório municipal que institui novos procedimentos e orientações para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino em Manaus, composta por 31 artigos organizados em quatro capítulos.

O art. 2º apresenta a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica, com Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os estudantes público alvo da Educação Especial disponibilizando recursos e serviços orientando quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns de ensino regular.

Define a Educação Especial como de responsabilidade apenas da Educação Básica, apesar do que está estabelecido na LDB 9394 de 1996 e na PNEEPEI de 2008. Todavia, a abrangência da Resolução Municipal encontra-se

amparada na Constituição Federal que determina no art. 211, §2º que “os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”.

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

Sobre o lócus do atendimento do AEE, a Resolução sinaliza que será realizado em Sala de Recurso (SR) e/ou Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) das próprias escolas da rede, bem como no Centro Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo (CMEE). Contudo, esse funcionamento nas Salas de Recursos estava contemplado na Política de Educação Especial de 1994, já revogada, assim não fica claro qual política de fato é a adotada pela rede de ensino municipal de Manaus, posto que segundo a PNEEPEI de 2008 o espaço prioritário desse atendimento é na SRM.

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

Percebe-se que a rede não estabeleceu ainda uma política de educação inclusiva para os alunos público alvo da Educação Especial, pois estes educandos continuam excluídos do ensino regular, o que impede que a especificidade seja considerada.

O processo de inclusão precisa de uma nova visão a respeito do desenvolvimento desses alunos, assim como da avaliação pedagógica dos mesmos, a fim de atender ao preconizado pela Resolução, que seja participativa onde os alunos têm a possibilidade de expressar a aprendizagem. Sobre este aspecto Glat e Pletsh (2011) destacam que uma escola inclusiva de qualidade se

preocupa em oferecer práticas pedagógicas planejadas e sistemáticas, que levam em conta as especificidades dos alunos e sua interação no contexto de sala de aula. (p.23).

Nessa mesma ótica Glat e Blanco (2007), afirmam que a maioria das crianças que fracassam na escola, não tem dificuldade para aprender, mas sim dificuldades para aprender de forma como são ensinadas. Reafirmando assim, que as práticas pedagógicas não são planejadas de forma a atender as especificidades de cada aluno e sim perpetuando um currículo que não condiz com a aprendizagem para todos e sim para alguns.

### 3.3.2. Da Gerência de Educação Especial (GEE) para formação continuada dos Gestores e docentes

A Formação continuada disponibilizada aos professores pela Gerência de Educação Especial(GEE) faz parte do programa “Sensibilizar para Incluir”, sendo oferecida em três dias. No primeiro dia trabalha-se a política, no segundo dia trabalha-se duas deficiências (deficiência intelectual, TEA ou paralisia cerebral) e no terceiro dia trabalha-se a avaliação para os alunos da Educação Especial”. Esse processo de formação continuada é organizado no início do ano letivo e são realizadas três formações no ano. Os assessores pedagógicos são professores da referida rede de ensino e são responsáveis por articular ações do CMEE com as escolas, assim como, assessorar os professores da SRM, acompanhar os alunos do AEE e realizar levantamento com os professores da SRM sobre as temáticas a serem trabalhadas nessas formações e também atuam ministrando cursos, palestras ou oficinas pedagógicas nas áreas de deficiência visual, autismo, Língua Brasileira de Sinais e produção de material pedagógico adaptado, sendo que faz parte desses cursos a formação “Sensibilizar para Incluir”, conforme citado anteriormente.

No quadro abaixo, apresentamos todas as ações de formações ofertadas pela GEE.

**Quadro 6:** Serviços/ Formação Continuada da GEE

<b>FORMAÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>CH</b>	<b>Nº INSCRITOS</b>	<b>NÍVEL /PÚBLICO</b>
LIBRAS DIURNO	02 vezes ao ano/ Modular	60h/a	60 cursistas/ professores da rede	Básico/ intermediário
LIBRAS NOTURNO	02 vezes ano /	60h/a	90 cursistas	Básico/

	Modular			Intermediário
BRAILE E SOROBAN/DEFICIÊNCIA VISUAL/TECNOLOGIA ASSISTIVA-DOS VOX P	03 vezes ao mês	12h/a ao mês	12 professores + 05 Pais por formação	02 Básicos/ 01 Avançado
SENSIBILIZAR PARA INCLUIR	Semanal	40h/a semanal	Em média de 20 a 30 servidores por Escola	Formação Continuada para Servidores
OFICINA PEDAGÓGICA	Semanal	4h/a	15 a 20 Professores CMEI	Formação continuada para Professores do de CMEI
PALESTRAS PARA OS PAIS	Trimestral	12h/ano	Em média 120 pais por palestra	Pais com alunos com deficiência
ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO	Alunos Inclusos SR-150 turmas Classe Especial- 36 turmas EJA – 24 turmas	32h semanais por assessor	Alunos Inclusos 3.200 Atendidos nas SR – 2.250 Classes Especiais- 550 EJA- 345	Professores e alunos com deficiência, atendidos pela Rede Municipal de Manaus
COMO AVALIAR OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	Semanal	4h/a semanal, durante o ano letivo por escola	Em média de 20 a 30 professores por escola	Formação continuada para Professores do E. F. I e II

**Fonte:** Autora, com dados obtidos pela GEE-Semed em 2018.

Considerando que a rede de ensino de Manaus, possui 409 escolas que incluem 3.235 crianças do público alvo da Educação Especial, é possível inferir que o quantitativo de cursos ofertados e carga horária disponibilizada para os mesmos não são suficientes para atender ao aperfeiçoamento de todos os profissionais da educação inseridos no processo educacional inclusivo. Observamos muitas limitações na oferta de vagas, com poucas horas aula e durabilidade nos cursos ofertados, o que torna necessário uma qualificação permanente e com maior periodicidade a fim de garantir uma educação de qualidade.

### 3.3.3. Programas e Intervenções Dirigidas ao Público Alvo da Educação Especial pela Gerência de Educação Especial (GEE)

A GEE por meio de seus relatórios informa que os programas lá realizados ocorrem no período matutino e vespertino, duas vezes por semana, e atende cinco crianças em cada período, com uma carga horária de 1h e 30min cada e com uma

equipe multiprofissional composta por fonoaudióloga, psicóloga, pedagoga e fisioterapeuta. No quadro abaixo são elencadas as ações desenvolvidas na GEE.

**Quadro 7:** Ações da GEE para o público-alvo da Educação Especial

<b>Ações</b>	<b>Objetivo</b>
Avaliação Diagnóstica	Avaliar os alunos público alvo da Educação Especial, com a equipe multiprofissional
Assessoramento Pedagógico às escolas que possuem a modalidade de Educação Especial e alunos incluídos	Acompanhar e orientar os educadores e educandos no fazer pedagógico na rede municipal de Ensino.
Intervenção multiprofissional (fisioterapeuta, fonoaudióloga, psicóloga, psicopedagoga)	Otimizar as condições pedagógicas e terapêuticas para fortalecimento do processo de inclusão dos alunos com deficiência no Ensino Comum, colaborando com seu desempenho cognitivo e social.
Atendimento Educacional Especializado/ AEE em Sala de Recurso Multifuncional	Proporcionar aos alunos público alvo da Educação Especial, apoio pedagógico no processo ensino e aprendizagem, respeitando as necessidades e características diferenciadas, em como o desenvolvimento de suas potencialidades.
AEE Sala De Recurso-Habilidades/ Superdotação	Proporcionar aos alunos com altas habilidades//superdotação, apoio pedagógico no processo ensino e aprendizagem, respeitando as necessidades e características diferenciadas, bem como o desenvolvimento de suas potencialidades.
Sala de Recurso 6º ao 9º ano CMEE	Proporcionar aos alunos público alvo da Educação Especial que freqüentam ao 6º ao 9º ano, apoio pedagógico nas disciplinas específicas do Ensino Fundamental séries finais contribuindo para o processo ensino e aprendizagem destes educandos.
Programa de Estimulação Essencial ( 0 a 3 anos)	Efetuar avaliação com a equipe multiprofissional, com o objetivo de desenvolver e potencializar, através de jogos, exercícios, técnicas, atividades e outros recursos, as funções do cérebro da criança, beneficiando seu lado intelectual, físico e afetividade.
Programa de Estimulação da Aprendizagem (04 a 06 anos)	Realizar avaliação diagnóstica com a equipe multiprofissional. O referido programa acelera o desenvolvimento global, onde são trabalhadas as áreas: cognitiva, motora, linguagem, sócio-emocional e autocuidado estimulando os movimentos, favorecendo o desenvolvimento em diversas áreas da aprendizagem e respeitando a individualidade.
Programa de estimulação Multiprofissional/ PEMULTI (07 a 15 anos)	Realizar avaliação diagnóstica com a equipe multiprofissional. O referido programa acelera o desenvolvimento global, onde são trabalhadas as áreas: cognitiva, motora, linguagem, sócio-emocional e autocuidado estimulando os movimentos, favorecendo o desenvolvimento em diversas áreas da aprendizagem e respeitando a individualidade.
Programa PAARC (Programa de Atividade Adaptadas à Reeducação Comportamental)	Realizar avaliação diagnóstica com a equipe multiprofissional. O referido programa acelera o desenvolvimento global, onde são trabalhadas as áreas: cognitiva, motora, linguagem, sócio-emocional e autocuidado estimulando os movimentos,

	favorecendo o desenvolvimento em diversas áreas da aprendizagem e respeitando a individualidade.
Programa PIC (Programa Implante Coclear)	Acompanhar os alunos com Implante Coclear através de atividades em grupo com a fonoaudióloga, psicóloga e pedagoga, desenvolvimento de atividades diversificadas que favoreçam a aquisição da linguagem.
Programa PROALE (Programa de Alfabetização, Leitura e Escrita)	Desenvolver atividades relacionadas à alfabetização, leitura e escrita, proporcionando, um conjunto de ações orientadas principalmente para o incentivo à leitura e a escrita, oferecendo materiais diversificados, especialmente, livros de conteúdos para crianças e jovens.
Programa PAMA (Programa de Atividades Motoras Adaptadas)	Oportunizar a prática de atividades motoras, visando o desenvolvimento das potencialidades remanescentes.
Estimulação Precoce e Reeducação Visual aos alunos cegos ou baixa visão incluídos no Ensino Regular	Proporcionar atividades que promova o desenvolvimento dos alunos nos aspectos social, afetivo, psicomotor e cognitivo, possibilitando a busca da autonomia, independência, segurança, autoestima, integração e criatividade, bem como mudança de comportamentos inadequados dos alunos público alvo da Educação Especial.
Classe Hospitalar/ Atendimento Domiciliar	Prestar atendimento às crianças e adolescentes com necessidades de desenvolvimento psíquico e cognitivo, dadas suas condições especiais de saúde, que estejam hospitalizados e, conseqüentemente, impossibilitados de partilhar das experiências sócio-intelectivas de suas famílias, de suas escolas e de seus grupos.
Mediador- Escolar	Atuará na modalidade de Educação Especial no contexto dos estabelecimentos de Ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), no atendimento aos alunos com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista exercendo atividades que se fizerem necessárias à inclusão deste público, em todos os níveis e modalidade de ensino.

**Fonte:** Semed, adaptado pela autora, em 2018.

Analisando o quantitativo de crianças que são atendidas, que são cinco crianças em cada projeto, totalizando 20 atendimentos, e o número de crianças matriculadas na rede de Ensino verifica-se que muitos alunos público alvo da Educação Especial não participam desses programas. Se considerarmos o tempo de atendimento que cada criança necessita até ter alta, verifica-se que os atendimentos não atingem 10% do total de alunos (3.235) que necessitam de atendimento.

### 3.3.4. Formação de Gestores na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Divisão do Desenvolvimento Profissional do Magistério é responsável pela formação dos professores e gestores da rede municipal de ensino, por meio do “Programa de Gestores Municipais – Progem “(Projeto de Formação Continuada de Gestores Escolares) com eixos específicos, cujo objetivo é desenvolver processos formativos que colaborem no desenvolvimento da gestão administrativa e pedagógica das escolas municipais, ressignificando a prática do gestor a partir dos desafios e possibilidades existentes, na perspectiva da Educação Pública Inclusiva. Especificamente visa promover uma reflexão sobre as diferentes concepções de gestão, liderança e gestão de pessoas. A formação se dá por módulos contemplando os seguintes eixos:

1. Ampliar o conceito de Educação Inclusiva, refletindo sobre os seus desafios e possibilidades na atualidade;
2. Resignificar o conceito, os princípios e os diferentes aspectos (Administrativos, Pedagógicos e de Infraestrutura) da Gestão Democrática e Participativa;
3. Aprofundar conhecimentos sobre os Objetivos e a Organização das Etapas e Modalidades de Ensino da Secretaria Municipal de Educação (Educação Infantil; Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Escolar Indígena; Educação do Campo e Educação Integral);
4. Construir coletivamente a Matriz de Competência do Gestor Escolar da Secretaria Municipal de Educação como critério de autoavaliação de sua prática.

A formação do eixo da Educação Inclusiva aconteceu no dia 26/11/18, no turno da manhã e à tarde, dividida em diversas palestras no decorrer do dia, conforme anexo. Nesse encontro os gestores puderam discutir e aprimorar-se de conceitos de Inclusão, Diversidade e também conhecer um pouco sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão-PNEEPEI-2008 e alguns desafios do público alvo da educação especial.

A Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) nos informou que essa formação foi a primeira com a temática da Educação Inclusiva, apesar da Resolução que orienta sobre a formação e capacitação dos

profissionais existir desde 2016. Isso indica o quanto a rede de ensino ainda está aquém neste processo formativo para uma educação de qualidade.

### 3.4. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INTERFACE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE MANAUS

O interesse em analisar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais que atendem ao público alvo da educação especial teve como finalidade verificar se os preceitos norteadores da Educação Inclusiva estariam contemplados nos PPP's visto serem estes os documentos que referenciam as ações de gestão das escolas. A seguir apresentamos os sete PPPs analisados das escolas de cada zona distrital do município. Destacamos que os referidos PPP's foram selecionados antecipadamente pela GEE, o que sugere que pode haver divergência entre os PPP's das unidades escolares ou ainda que nem todas as escolas possuem tal documento normativo.

Destacamos que os gestores das Escolas selecionadas inicialmente apresentaram resistência e apreensão quanto à exposição de tal documento, enfatizando que o documento estava em processo de elaboração ou correção e que estas seriam realizadas pelo Conselho Municipal de Educação (CME). Após a garantia de que tal documento tinha como finalidade pesquisa acadêmica os gestores concordaram em disponibilizar o PPP enfatizando, porém algumas questões como: *“não observe os erros”, o “PPP está em processo de construção”, “não há ações sobre inclusão no PPP”, o “PPP não está atualizado”*. Após tal consideração, a nossa análise focou na institucionalização do AEE e nas ações para formação dos profissionais da educação para o AEE.

Na análise dos referidos PPPs, realizada à luz da PNEEPEI, foi possível identificar que os textos apresentavam os princípios da educação, conforme os fundamentos da Constituição de 1988 e considerando as condições de igualdade para acesso e permanência na escola e respeito ao pluralismo de ideias, segundo o preconizado pela LDB 9394/96. Contudo, a organização da Educação Especial na perspectiva da Inclusão não é clara em suas proposições. Para um melhor entendimento de como se dá a organização da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão em cada um dos PPP's montamos o quadro síntese apresentado a

seguir. A fim de manter o anonimato de cada escola as mesmas são identificadas por letras do alfabeto.

**Quadro 8:** Síntese de Organização da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão nos PPPs

<b>Escola/ DDZ</b>	<b>Objetivo do PPP</b>	<b>Alunos atendidos no AEE</b>	<b>Organização do AEE no PPP</b>	<b>Ações de Formação Continuada</b>
A/Zona Sul	Propiciar a construção coletiva, democrática e contínua para a promoção de ações conjuntas, voltadas para a melhoria da qualidade de ensino.	Apresenta quadro com número de alunos atendidos pela SRM, o tipo de deficiência, dias de atendimento, se tem avaliação do CMEE, se possui laudo médico e se frequentava a SRM no ano anterior.	Não menciona o tipo de SRM. Não apresenta os equipamentos que compõem a SRM.	Não apresenta projetos e ações para o AEE. Cita que a formação é realizada pela DDPM. A formação da profissional do AEE é Ciências Contábeis.
B/Zona Leste I	Garantir a qualidade na educação, visando uma formação do sujeito ético, comprometido com as transformações sociais necessárias.	Apresenta quadro com número de alunos atendidos pela SRM o tipo de deficiência, dias de atendimento, se tem avaliação do CMEE, se possui laudo médico e se frequentava a SRM no ano anterior.	Não menciona o tipo de SRM. Não apresenta os equipamentos que compõem a SRM. Possui um estagiário para atender os alunos público alvo da Educação Especial.	Projeto Mesas E-bloks para os alunos do AEE. A formação é realizada bimestralmente para estudos relativos à inclusão. Também a formação ofertada pelo CMEE, DDPM, GEE e UFAM Não fornece a formação específica da professora de AEE.
C/Zona Leste II	Valorizar a educação como instrumento de harmonização e de interação social, proporcionando uma educação de qualidade através de um trabalho de parceria com toda a comunidade escolar.	Apresenta quadro com número de alunos atendidos pela SRM, o tipo de deficiência, dias de atendimento, se possui laudo médico e se frequentava a SRM no ano anterior.	Não menciona o tipo de SRM. Não apresenta os equipamentos que compõem a SRM. Sinaliza que realiza atividades diferenciadas, no entanto não inclui os alunos do AEE.	Formação trimestral, mas não menciona se é o eixo da Educação Especial na perspectiva da Inclusão. Não fornece a formação específica da professora de AEE
D/Zona Centro-Sul	Organizar o trabalho gerencial e pedagógico, visando garantir aos alunos e comunidade escolar, o	Apresenta quadro com número de alunos atendidos pela SRM, o tipo de deficiência, dias de atendimento, se possui laudo médico e se frequentava a	Não menciona o tipo de SRM. Não apresenta os equipamentos que compõem a SRM. Sinaliza que	Não especifica a formação dos profissionais de educação. Menciona no quadro de funcionários da escola que a professora do AEE é formada em

	enfrentamento dos desafios do cotidiano da escola de forma sistematizada, consciente e participativa.	SRM no ano anterior.	realiza atividades diferenciadas, no entanto não inclui os alunos do AEE.	Pedagogia e Esp. em Educação Inclusiva.
E/ Zona Norte	Promover diretrizes ao trabalho pedagógico visando a construção do conhecimento crítico, fundamentado em uma prática educativa que atende os interesses e motivações da comunidade escolar.	Não quantifica os alunos SRM	Não menciona o tipo de SRM. Não apresenta os equipamentos que compõem a SRM. Sinaliza que realiza atividades diferenciadas, no entanto não inclui os alunos do AEE.	Não especifica a formação dos profissionais da educação.
F/ Zona Oeste	Proporcionar a formação de pessoas para uma vida inspirada numa cultura de paz, amor, justiça, liberdade e felicidade, através da reflexão e vivência de valores pessoais, sociais, morais e espirituais.	Quantifica os alunos da SR e da Classe Especial	Não diz como é realizado o Plano do AEE	Não especifica a formação dos profissionais da educação.
G/ Zona Rural	Oferecer a comunidade escolar uma prática pedagógica interdisciplinar, multifuncional, crítica e reflexiva, capaz de proporcionar aos estudantes uma progressiva aprendizagem.	Apresenta quadro com número de alunos atendidos pela SRM, o tipo de deficiência, dias de atendimento, se possui laudo médico e se frequentava a SRM no ano anterior.	Não apresenta os equipamentos que compõem a SR. Sinaliza que realiza atividades diferenciadas, no entanto não inclui os alunos do AEE.	Formação para os professores ofertados pela DDPM; Não especifica a formação do professor de AEE.

**Fonte:** A autora, elaborado em 2019.

Com base no exposto acima foi possível verificar que as escolas A, B, D e G indicam no PPP, o nome do aluno, o tipo de deficiência, se tem avaliação do

CMEE e/ou Laudo Médico, dias de atendimentos, horários e se já frequentou a SRM no ano anterior. As escolas C e F só quantificam o número de alunos de SRM. A escola E não quantifica os alunos da SRM, mas no quadro da estrutura física da escola, consta que possui uma SRM.

É importante esclarecer que segundo, a Nota Técnica nº 4 de 2014 do MEC/SECADI/DPEE a escola deve fazer constar em seu PPP detalhamento acerca das matrículas e atendimentos realizados aos alunos da Educação Especial,

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

Tais especificações precisam ser individualizadas, segundo as necessidades do aluno por intermédio do plano do AEE, para que seja dada ênfase no processo de aprendizagem e não na deficiência.

A SRM é citada em alguns momentos no PPP como SR, ou não é citada como parte integrante da estrutura física da escola, bem como não é sinalizado qual o tipo de SRM, se do tipo I ou II e os equipamentos, mobiliários, recursos metodológicos que a constituem. Nesse aspecto, observa-se lacunas no PPP de todas as escolas analisadas. Quanto ao funcionamento do AEE em duas escolas as SR funcionam como Classe Especial em um dos turnos. Dessa forma os PPP's se contrapõem a PNEEPEI de 2008 e as Diretrizes do AEE de 2009 que tratam da oferta do AEE em SRM e da extinção das Classes Especiais.

Também não pode ser identificado nos PPP's dados sobre a organização do planejamento, dos recursos metodológicos que apoiem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como a articulação do professor do ensino regular e o da SRM. Referente a essa organização, a Resolução nº 4/2009, esclarece que esta precisa fazer parte do PPP, no qual deve constar o espaço adequado para sua realização, dotada de equipamentos, recursos pedagógicos, materiais

específicos e acessibilidade. Também devem constar no PPP o plano do AEE, as atividades que devem ser desenvolvidas, o profissional com formação adequada, incluindo os profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, e de outros de apoio que auxiliem na higiene, ou na alimentação, bem como as redes de apoio que fomentem parcerias em pesquisas que potencializam o AEE.

Observou-se que todas as escolas pesquisadas mencionam em seu PPP o documento da LDB 9394/96 e, apenas uma menciona a legislação vigente sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, todavia não traz no documento ações ou projetos que preconizam a organização do AEE e formação continuada do professor, segundo as legislações citadas pelas mesmas. Só a escola B possui ações e projetos para o AEE.

Em relação a ações de formação continuada no PPP das escolas, verificou-se que na maioria não há propostas de formação continuada para o professor do AEE, apesar de estar mencionada a importância desta e a formação compatível com a função que constam em documentos legais como a Resolução 4/2009. Quando é citada a formação continuada não há detalhamento dessa formação realizada em parceria com o CMEE, se a mesma é realizada na escola com todos os profissionais da educação ou somente ao professor da SRM ou AEE. Em duas escolas (B e C), havia pontuações de formação continuada, a escola B inclui sessões bimestrais de estudos da temática de inclusão, mas não detalha como se realiza essas sessões bimestrais. A escola C diz que a formação dos professores é trimestral, mas não especifica se é para o professor de AEE ou de ensino regular.

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

As políticas públicas que regem a educação na perspectiva da inclusão, trazem consigo avanços, quanto a ampliação de matrículas do público alvo da educação especial, no entanto não se trata apenas de incluir esses alunos garantindo a matrícula, precisa-se propiciar aos mesmos meios para o seu pleno desenvolvimento, efetivando na prática os direitos que lhes são assegurados em Lei.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi desenvolvida tendo como foco os encaminhamentos normativos de gestão na articulação de saberes e fazeres que contribuíssem (ou não) para uma escola que se ativesse aos princípios da inclusão em sua base de organização e funcionamento.

A escola tem, na gestão, um importante meio que, através de uma prática comprometida com valores democráticos, pode tanto contribuir para que o modelo tradicional de educação que atende à perspectiva da reprodução do *status quo* da sociedade capitalista, como pode estabelecer uma prática educacional para a transformação social rompendo com a manifestação da exclusão, consubstanciada para contemplar todos promovendo a inclusão, as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A escola tem sido o local de materialização das políticas direcionadas à inclusão, sendo um território que, ao se usar a lente da pesquisa para que se amplie a visualização das complexas engrenagens que possibilitam o seu funcionamento, constata-se que são movidas pela energia gerada na contradição dos interesses de projetos sociais ambivalentes e antagônicos: de um lado, há aqueles que reproduzem a manutenção da conjuntura posta e, de outro, a luta por reordenamento social mais justo.

A inclusão deve ser concebida, como possibilidade de emancipação humana, superando-se criticamente a ideia de equidade/igualdade muito propagada a partir dos documentos internacionais que se servem aos interesses do capital sem, contudo, descartá-lo de todo, mas garantir igualdade de direitos mediante condições diferenciadas de acesso a estes mesmos direitos.

Neste sentido, as orientações, as decisões tomadas, as atitudes dos sujeitos que convivem neste ambiente concebido como inclusivo se orientam para uma cultura de respeito, antes à condição humana e, como tal, busca assegurar o acesso à educação como fator de justiça social e direito humano assegurado por amplo arcabouço legal nacional e até internacional.

Uma postura menos técnico-científica e mais sócio-crítica assumida na prática da gestão escolar possibilita que se avance nas questões relacionadas ao âmbito administrativo e se adentre as práticas educacionais, através das relações

entre o os sujeitos do contexto escolar. Ressalta-se que tais práticas não ocorrem descoladas de um processo histórico que constitui a organização escolar como constitui o próprio gestor escolar.

O presente estudo contribuiu para identificar as principais concepções que permeiam as produções científicas e o conjunto ideológico da gestão educacional da rede municipal de Manaus/AM que consubstanciam os seus valores, noções, saberes e fazeres acerca da inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial. Revelou que a Região Sudeste detém a maioria das produções nessa área e que a região Norte ainda carece de pesquisas nessa temática.

Em relação aos documentos analisados, apesar de haver um esforço para a implementação de uma rede inclusiva, a concepção de inclusão identificada nos documentos aponta para ranços do paradigma segregacionista e integracionista.

A concepção da política educacional e pedagógica da Semed para o atendimento aos alunos da Educação Especial, pretende pautar-se na perspectiva de educação inclusiva, quando se identifica ampliação de matrículas de estudantes público alvo da educação especial nas escolas regulares da rede de ensino que possuem tanto Salas de Recursos (SR) quanto Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). A oferta de palestras visando a formação continuada dos professores também merece destaque. Contudo, as matrículas de alunos em classes especiais e escola especial, contradiz a política de inclusão.

No que tange a oferta do AEE, constatou-se que a rede disponibiliza esse atendimento nas SR, SRM e no CMEE, onde esse último é considerado pela rede de ensino como um centro especializado. Esses *lócus* de ensino têm sido questionados por muitos pesquisadores locais quanto a sua eficácia e objetivo, pois contraria a PNEEPEI de 2008.

Desta forma, para melhoria desse atendimento, o município precisa fomentar articulação com instituições de ensino superior para qualificação destes profissionais, bem como política efetiva de formação continuada, tendo como base o contexto escolar e os saberes que os professores possuem, sendo constante nesse processo de formação a reflexão sobre a prática, superação de barreiras, dentre eles as atitudinais, que visem o potencial do aluno e não a deficiência.

Com isso, verificou-se que a Semed apresenta um número elevado de matrículas de alunos da Educação Especial em escolas de ensino regular, contudo, além do acesso à matrícula, pouco se identificou medidas concernentes

ao acompanhamento da vida escolar destes alunos para o sucesso acadêmico e continuidade dos estudos. Também foi constatado excessivo número de matrículas em Classe Especial e Escola Especial, principalmente no que se refere ao ensino fundamental.

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

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

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

Com relação à análise do Projeto Político Pedagógico das setes escolas pesquisadas, evidenciou-se que as mesmas não apresentam uma organização do atendimento educacional especializado na proposta pedagógica, pois quando mencionado, limitava-se a quantidade de alunos atendidos, bem como o tipo de deficiência. Assim, apesar da escola citar a inclusão, com direito do aluno à educação, acesso à matrícula sem nenhum tipo de discriminação, essas instituições de ensino até então se configuram no modelo clínico, com foco na deficiência do aluno, pois não se identificou um planejamento individualizado dos alunos segundo suas especificidades, bem como não apresentam planejamento com relação a avaliação ou adaptações curriculares. Também se observou a ausência de uma proposta de formação continuada para os professores, tanto do ensino regular quanto do AEE, articulação entre esses professores, equipe pedagógica, ou seja a gestão ausente no processo da inclusão.

Com isso, verifica-se a necessidade da articulação das escolas com a Semed para que este direito seja efetivado, bem como trabalhar o processo de

sensibilização junto aos pais da importância do AEE para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Ressalta-se que as questões sociais são latentes, assim as parcerias preconizadas pelos dispositivos legais são importantes para o melhor andamento do AEE

Ademais, estes espaços não são suficientes para a demanda crescente de alunos para o AEE na rede de ensino, na medida em que as SRMs não foram implantadas em todas as escolas, e observou-se que há matrículas destes estudantes na maioria das escolas da rede municipal

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

Mesmo com os avanços legais em termos de legislação, disseminação de pesquisas e capacitações, percebe-se que há desencontros quanto a formação de gestores, professores e equipe escolar para a construção de sistemas educacionais inclusivos. Com isso, precisa-se ampliar a visão dos gestores quanto a dinâmica do seu papel, desmistificando o papel administrativo para o de articulador de uma gestão inclusiva, a partir da organização da

Concluimos que a estrutura educacional da Semed embora tenha alguns avanços, precisa de melhorias, principalmente na formação de gestores para atuar no AEE, tendo em vista que este é um processo contínuo buscando a ressignificação e reconstrução do trabalho junto a comunidade escolar, não sendo o professor o único a ser responsabilizado por esta formação. As políticas públicas e ações das secretarias precisam dar suporte a esta formação, ou seja, a gestão é o fator primordial na interface da inclusão.

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

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e escolarização – múltiplas perspectivas**. Mediação Porto Alegre, p. 95-106, 2006.

BAUER MW, GASKELL G, ALLUM NC (2002) Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, MW, GASKELL, G. (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis(RJ): Vozes, p.17-36.

BOAVENTURA, R. S. **A gestão escolar na perspectiva da inclusão**. 2008.122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2008.

BRASIL. **Conselho Municipal De Educação. Resolução nº 010/CME/2011a**, aprovado em 28 de julho de 2011. Institui os procedimentos e orientações para Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 75/2013 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013..

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009. 4ª ed., ver., e atual. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos, 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 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. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)> Acesso em: 23 jan 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009a**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)> Acesso em: 10 nov 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011b**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)> Acesso em: 13 nov 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce:** o portador de necessidades educativas especiais. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC, SEESP, 1995.

\_\_\_\_\_. **LDBN:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 8ª ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados.– Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)> Acesso em: 21 ago 2017.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação e do Desporto.** Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação.** Nota Técnica nº 04/ 2014 / MEC / SECADI / DPEE, de 23 de janeiro de 2014a. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação** .Saberes e práticas da inclusão : recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 96 p. (Série : Saberes e práticas da inclusão)

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

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

BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira:** questões conceituais e de atualidade. 2 ed. Ed, Educ: SP, 2011.

CAIADO, K.R.M.; LAPLANE, A.L.F. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. In: Educação e Pesquisa, v.35, n.2, p.303-315, maio/agosto 2009.

CARVALHO, R. E. **Escola e reorganização do trabalho pedagógico.** 1.ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cadernos de Pesquisa, n.116, p.245-262, jun. 2002.

FAGLIARI, S.S. dos S. A implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito municipal: ajustes, reinterpretações e tensões. Anal Anped, nº 36, 2013.

FRANCISCO FILHO, G. **A administração escolar analisada no processo histórico.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

FREITAS, F.P.M. **Gestão e inclusão escolar.** A formação do gestor escolar no programa “educação inclusiva: direito à diversidade (2003-2013). Dissertação de Mestrado. Paraná: Unioeste, 2014.

FURASTÉ, P.A. **Normas e técnicas para o trabalho científico.** 17ª edição, Porto Alegre: Dáctilo Plus, 2013.

GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. A emergência do termo “Sistema Educacional Inclusivo” e suas implicações na política educacional brasileira. **X Anped Sul**, Florianópolis, outubro de 2014.

GLAT, Rosana. (Org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Letras, 2007.

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

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

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

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

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

GODOY, A. **A Cartilha da inclusão dos direitos das pessoas com deficiência.** Belo Horizonte: PUC Minas, 2000.

JANUZZI, G. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2 ed. 1992.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado. Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, p.112—149, ago de 1999.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J.F de; TOSCHI, M. S. (orgs.). **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIMA, E.C.V. **Gestão escolar e política educacional de inclusão na rede de ensino municipal de Manaus: um reflexo à luz da teoria crítica**. Dissertação de Mestrado. Manaus: UFAM, 2016.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos da Gestão Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006 v.2.

\_\_\_\_\_. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006 v.1.

\_\_\_\_\_. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANAUS. **CMM- Lei nº 377, de 18 de fevereiro de 1996**. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **CMM-Lei Municipal nº 512 de 13 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a criação e organização do sistema Municipal de Ensino de Manaus e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **PMM/CME. Resolução nº 05, de 16 de abril de 1998**. Regulamenta a implantação da Lei nº 9394/1996, no Sistema Municipal de educação a partir de 1998.

\_\_\_\_\_. **PMM/CME. Resolução nº 09 de 06 de agosto de 1998**. Regimento das escolas da Rede Municipal de Ensino.

\_\_\_\_\_. **PMM/Semed. Programa de Gestão Educacional**, PGE, 1999.

\_\_\_\_\_. **PMM/Semed. Plano Estratégico da Secretaria-2001 a 2005**, 2001.

\_\_\_\_\_. **Secretaria Municipal de Educação**. Acesso em 15 out. de 2015. Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/>>. Acesso em 20 ago. 2018.

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

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO nº 038 do Conselho Municipal de Educação, de 03 de dezembro de 2015**, aprova o Regimento Geral das unidades de ensino da rede pública municipal de Manaus. Disponível em: <<http://bit.ly/2gKWrgc>>. Acesso em: 30 de out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 11 do Conselho Municipal de Educação, de 02 de junho de 2016**, Institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Disponível em: <<http://bit.ly/2kXJfW8>>. Acesso em: 12 de fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal De Educação. Resolução nº 011/CME/2016, aprovado em 02 de junho de 2016. **Institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.**

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal De Educação. Resolução nº 018/CME/2015b, aprovado em 27 de julho de 2015. **Define as diretrizes curriculares e estabelece normas para a oferta e funcionamento da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus.** DOU, Edição 3719, Caderno 1 de 26.08.2015.

MANTOAN, M.T.E. **A integração de pessoas com deficiência.** Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

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

MAZZOTTA, M. **Educação escolar: comum ou especial?** São Paulo: Pioneira, 1987.

MELLETTI, S.M.F. **A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina/PR.** Anal Anped nº 32, 2009.

MELLO, M.N.de. **O papel da gestão na implementação de políticas públicas de educação especial.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Estácio de Sá, 2015.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Rev Brasileira de Educação.** Vol. 11, n. 33, set/dez. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINTO, W. A administração escolar no contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, J. C; MINTO, W. (orgs.). **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MOURÃO, A. R. B.(et al). **Tópicos em educação especial e inclusão no contexto amazônico**.Manaus: EDUA,2016.

NOYA, C.P. **Gestores Educacionais para Educação Inclusiva: arranjos e tramas na contemporaneidade**. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: UFSM, 2016.

OLIVEIRA, R. M. G. A política de educação inclusiva e a formação inicial de pedagogos (as). In: CARVALHO, M. B. W. B.; COSTA, V. A.; MIRANDA, T. G. **Educação Básica**, 2005.

OLIVEIRA, M.L.de. **Gestores escolares e suas visões sobre o uso de novas tecnologias no cotidiano da escola**. Dissertação de Mestrado- Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://bit.ly/1yAeHbb>. Acesso em: 15 mai. 2017.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PLETSCH, Márcia Denise. **A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010)**. In: Revista Teias, v. 12, nº. 24, p.39-55, Rio de Janeiro, jan./abril de 2011.

Portal INEP. **Censo**. Disponível em <http://www.inep.gov.br/censo.htm>. Acesso em 02 de outubro de 2015.

Portal UFRJ. **Entrevista com especialista Elizabeth**. Disponível em <http://www.intervox.nce.ufrj.br/~elizabeth/entrevis.htm>. Acesso em 05 de outubro de 2015.

PRIETO, R. G. **A construção de políticas públicas de educação para todos**. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (Orgs.) Escola inclusiva. São Carlos, SP: Edufscam, 2002. p. 45-59.

QUINTAIRÓS, M.P. **A gestão da educação especial na diretoria do ensino na região de Santos**. Dissertação de Mestrado. Santos: São Paulo, 2015.

REY, F. Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 32-52, 1998.

ROCHA, S.M.P.S. **Gestão e organização da escola para a inclusão: o acompanhamento como fator de mudança.** Anped, nº 35, 2012.

ROSA, S. **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão.** Curitiba: IESD, 2005.

ROSA, I. G. F da. **A gestão escolar democrática: o caso da rede municipal de Mesquita/RJ.** 2009. 138p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

SANTOS, M. P dos. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, 2002. p. 103-118.

SANTOS, R. R. da S. **Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios.** Dissertação (Mestrado 2011. 90 f. Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

SANTOS, J.T.P.A. **A gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: fundamentos e prática na rede de ensino fundamental de São Luís/MA.** Dissertação de Mestrado. São Luís: UFMA, 2016.

SASSAI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVEIRA, S.M.P. **A gestão para inclusão: uma pesquisa colaborativa.** Tese de Doutorado. Ceará: UFC, 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar do Brasil.** 2006. 302p. Tese(Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, L.C.A. **Processo de seleção de diretores da escola pública do sistema municipal de ensino de Manaus- PROSED.** Dissertação de Mestrado. Manaus: Ufam, 2010.

TEZANI, T.C.R. **Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva.** Dissertação de Mestrado. Santa Catarina: UFSC, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial. Salamanca (Espanha), junho de 1994.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 20 abr 2015.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem,** Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 25 jan 2018.

VALIM, R.A.DE A. **O papel do gestor escolar para uma escola inclusiva do Ensino Fundamental I.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2013.

VARELLA, M.daC.B. **Educação Especial na secretaria de educação de Macaíba/RN**: construindo olhares inclusivos. Dissertação de Mestrado. Rio Grande do Norte: UFRN, 2016.

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

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

VILLELA, Flávia. **IBGE: 6,2% da população tem algum tipo de deficiência**. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br>>. Acesso em 03 mar 2018.

## ANEXOS



**PROGRAMA DE GESTORES MUNICIPAIS – PROGEM  
PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES  
ESCOLARES**

**Formação continuada do gestor escolar: identidade,  
desafios  
e possibilidades na perspectiva da educação pública.**

**Manaus – 2017**

**1 - IDENTIFICAÇÃO DO**

### **1.1. INSTITUIÇÃO**

- Secretaria Municipal de Educação – SEMED

### **1.2. PÚBLICO ALVO**

- Gestores Escolares que atuam nas 495 Escolas da Rede Municipal de Manaus e Futuros candidatos classificados para o cadastro de reserva de gestores, nos diferentes Níveis e Etapas da Educação Fundamental.

### **1.3. TÍTULO DO PROJETO**

- Formação Continuada do Gestor Escolar: Identidade, Desafios e Possibilidades na Perspectiva da Educação Pública Inclusiva.

### **1.4. ÁREA DE CONHECIMENTO**

- Educação

### **1.5. UNIDADE RESPONSÁVEL**

- Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM / Gerência de Formação Continuada – GFC

### **1.6. PARCEIROS**

- Instituto Ayrton Senna – IAS.
- Secretaria Municipal de Educação- SEMED: Departamento de Gestão Escolar – DEGE; Divisão de Avaliação e Monitoramento – DAM.
- Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

### **1.7. EQUIPE FORMATIVA**

- Alessandra Ferreira
- Rosana Marques
- Rosane Xavier
- Samara Magalhães
- Suelen Pereira

### **1.8. RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO DO PROJETO**

- Rosana Marques de Souza
- Samara Oliveira de Magalhães
- Suelen Maria Pereira

## 2 – CARACTERIZAÇÃO

### 2.1 NATUREZA DA FORMAÇÃO

- Formação Continuada

### 2.2 PERÍODO DE EXECUÇÃO DAS FORMAÇÕES

- **Início:** Em estudo
- **Término:** Em estudo

### 2.3 CARGA HORÁRIA E CERTIFICAÇÃO

- Presencial: Em estudo
- À distância: Em estudo
- A formação certificará os cursistas por meio de documento expedido pela Divisão de Avaliação e Monitoramento – DAM, da Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED.

### 2.4 OBJETIVOS

#### GERAL

- Desenvolver processos formativos que colaborem no desenvolvimento da gestão administrativa e pedagógica das escolas municipais, ressignificando a prática do gestor a partir dos desafios e possibilidades existentes, na perspectiva da Educação Pública Inclusiva.

#### ESPECÍFICOS

5. Refletir sobre as diferentes concepções de gestão, liderança e gestão de pessoas;
6. Utilizar a ferramenta Google Sala de Aula como meio de estudo e aprofundamento das temáticas desenvolvidas durante o curso presencial e na Modalidade à Distância;
7. Compreender o processo que envolve a Formação Continuada;

8. Ampliar o conceito de Educação Inclusiva, refletindo sobre os seus desafios e possibilidades na atualidade;
9. Ressignificar o conceito, os princípios e os diferentes aspectos (Administrativos, Pedagógicos e de Infraestrutura) da Gestão Democrática e Participativa;
10. Aprofundar conhecimentos sobre os Objetivos e a Organização das Etapas e Modalidades de Ensino da Secretaria Municipal de Educação (Educação Infantil; Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Escolar Indígena; Educação do Campo e Educação Integral);
11. Construir coletivamente a Matriz de Competência do Gestor Escolar da Secretaria Municipal de Educação como critério de autoavaliação de sua prática.

## 2.5 EMENTA

EIXO I	CONTEÚDO
Gestão, Liderança e Relações Interpessoais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Gestão de Pessoas;</li> <li>● Liderança;</li> <li>● Planejamento Estratégico;</li> <li>● Cultura Organizacional (Princípios e concepções);</li> <li>● Clima Organizacional (Gerenciamento de Conflitos);</li> <li>● Avaliação por competências (Habilidades e limitações pessoais para o aprimoramento da equipe);</li> <li>● Avaliação de Desempenho.</li> </ul>
EIXO II	CONTEÚDOS
Google Sala de Aula e Formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>● E-mail institucional (Gmail/SEMED);</li> <li>● Ferramenta Google Sala de aula;</li> <li>● Ambiente da Sala de Aula;</li> <li>● Arquivos;</li> </ul>

Continuada	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Atividades;</li> <li>● Formação permanente;</li> <li>● Formação continuada;</li> <li>● Formação em serviço;</li> <li>● Mediação de processos formativos com a equipe escolar.</li> </ul>
<b>EIXO III</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
Educação Inclusiva/Diversidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conceitos de Educação Inclusiva;</li> <li>● Marco Legal;</li> <li>● Origem e influências;</li> <li>● Características;</li> <li>● Os Direitos Humanos;</li> <li>● Desenvolvimento Sustentável;</li> <li>● Educação Para Todos;</li> <li>● Diversidade e Discriminação na Educação;</li> <li>● Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.</li> </ul>
<b>EIXO IV</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
Gestão Democrática e Participativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Gestão democrática da educação;</li> <li>● A democratização da educação básica;</li> <li>● A gestão democrática como reflexo da postura escolar;</li> <li>● Elementos constitutivos da gestão democrática;</li> <li>● Instrumentos e estratégias da gestão democrática;</li> <li>● Conselho escolar e educação com qualidade social;</li> <li>● Financiamento da educação básica e gestão financeira da escola;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Vinculação constitucional;</li> <li>● Fontes de recursos para Educação Básica;</li> <li>● O FUNDEB;</li> <li>● Gestão financeira da escola;</li> <li>● SIGEAM;</li> <li>● Gestão democrática da escola e Projeto Político-pedagógico;</li> <li>● A prática social da educação e a gestão democrática;</li> <li>● O planejamento da escola;</li> <li>● Concepção de educação e de escola;</li> <li>● A unidade do trabalho escolar;</li> <li>● A construção do conhecimento na escola.</li> </ul>
<b>EIXO V</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
<p>Objetivos e Organização das Etapas e Modalidades de Ensino da SEMED/MANAUS e Gestão de Resultados (ADE; ANA; PROVINHA BRASIL; PROVA BRASIL).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Educação Infantil (Creche e Pré-Escola);</li> <li>● Bloco Pedagógico (1º ao 3º Ano);</li> <li>● Fundamental (4º e 5º Anos);</li> <li>● Fundamental (6º ao 9º Ano);</li> <li>● Educação de Jovens e Adultos – EJA;</li> <li>● Educação Especial;</li> <li>● Educação do Campo;</li> <li>● Educação Indígena;</li> <li>● Educação Integral.</li> </ul>
<b>EIXO VI</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Propostas Curriculares da SEMED/MANAUS;</li> <li>● Documentos Norteadores da SEMED/MANAUS;</li> </ul>

<p>Matriz de Competência do Gestor Escolar para Autoavaliação de sua Prática</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estatuto do Servidor;</li> <li>• Regimento Geral das Escolas Municipais de Manaus (Atribuições do Gestor);</li> <li>• Manual de Gestão Escolar SEMED/ MANAUS.</li> </ul>
--	---

#### **4 - JUSTIFICATIVA**

A escola como unidade básica e espaço de realização de objetivos e metas educativas necessita ser pensada com especial atenção pela sociedade e pelos competentes especialistas da educação, pois é fundamental para o desenvolvimento da sociedade, para a qualidade de vida dos cidadãos e para as demandas sociais das pessoas que moram em seu entorno comunitário.

Como afirma Paro, 2001, a educação precisa ser compreendida como apropriação do saber historicamente produzido, ocorrendo então, por meio de um movimento dinâmico de renovação, que se traduz em uma prática social.

[...] a escola é uma das únicas instituições para cujo produto não existem padrões definidos de qualidade. Isso talvez se deva a extrema complexidade que envolve a avaliação de sua qualidade. Diferentemente de outros bens e serviços, cujo consumo se dá de forma mais ou menos definida no tempo e no espaço, podendo-se aferir imediatamente sua qualidade, os efeitos da educação sobre o indivíduo se estendem, às vezes, por toda a sua vida, acarretando a extensão de sua avaliação por todo esse período. É por isso que, na escola, a garantia de um bom produto só se pode dar, garantindo-se o bom processo. Isto relativiza enormemente as aferições de produtividade da escola, baseadas, apenas, nos índices de aprovação e reprovação ou nas tais avaliações externas que se apoiam exclusivamente no desempenho dos alunos em testes e provas realizados pontualmente (PARO, 2001, p. 301-302).

Neste sentido, a gestão escolar dos sistemas de ensino e de suas escolas deve entender a ação educativa como prática social que objetiva promover organização, mobilização e articulação de todas as condições estruturais,

funcionais, materiais e humanas necessárias para garantir o avanço do processo sócio educacional (LUCK, 2010).

A esse respeito, a Constituição Federal de 1988 traz, em seu Art. 206, que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, dentre eles, a gestão democrática do ensino público. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) também insere em seus artigos esse princípio constitucional, estabelecendo, no Art. 14, que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática no ensino público da educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e os seguintes princípios: Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico Escolar e Participação da Comunidade Escolar e Local em conselhos escolares ou equivalentes.

Concernente a esses princípios, os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação/SEMED-MANAUS, como o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus/2016; o Manual de Gestão Escolar/2014; o Documento Norteador das Escolas Municipais e outros, reafirmam o princípio da Gestão Democrática e Participativa do Ensino Público.

Como um dos países signatários da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, o Brasil passou a promover ações voltadas à democratização e ao acesso da população a uma Educação Pública de qualidade, entre elas, o crescimento do número de matrículas na Educação Básica e a preocupação com a qualidade, por meio do desenvolvimento curricular, da formação de professores e das avaliações em larga escala. Essa última vem gerando a valorização do mérito e da produtividade, ocasionando ranqueamento de instituições por meio do desempenho, da concessão de premiações, certificações e bonificações aos profissionais pelo bom resultado dos alunos no processo. (PERONI, 2003)

Concomitante a essa política do mérito, a política da inclusão esteve presente nas Diretrizes Curriculares ao longo dos últimos anos, trazendo como aspecto fundante da qualidade em educação, a capacidade de cada escola respeitar e considerar a identidade dos sujeitos como ponto de partida para a construção e a vivência do currículo.

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabemos que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (CARNEIRO, 2015, p. 13. Apud. MANTOAN, 1997).

Portanto, a formação do gestor escolar deve ser entendida como um processo histórico contínuo, articulado aos desafios cotidianos que envolvem os diferentes aspectos do gerenciamento educacional e o estreito contato com os sujeitos das práticas educativas, no sentido de superar a meritocracia por meio do compromisso coletivo de trabalho com os processos de inclusão e humanização das relações, ou seja, um processo de gestão escolar pública inclusiva que valorize ainda mais o direito de todos à educação.

Dentro deste contexto contraditório e tenso, desempenhar a função de gestor escolar requer a habilidade de articular diferentes dimensões da competência, como a técnica, a política, a ética e a estética (RIOS, 2008).

Refletir as experiências do cotidiano escolar sejam elas “positivas ou negativas”, é de extrema importância, pois a partir delas é que se constrói a identidade da escola e conseqüentemente a qualidade de tudo que ela oferece. É necessário que haja a partir da reflexão crítica dessa realidade uma análise das condições sociais e históricas em que estão sendo formadas as maneiras de entender e de valorizar a prática pedagógica utilizada, agindo assim, o professor estará problematizando o aspecto político e ideológico de seu trabalho (CARNEIRO, 2015, p. 105-106. Apud. CONTRERAS, 2002).

Nessa perspectiva, a formação continuada do gestor escolar da Secretaria Municipal de Educação de Manaus estará pautada na Legislação Educacional Vigente, na Reflexão sobre a Prática Cotidiana do Gestor Escolar e nos Fundamentos Teóricos que permeiam a temática, objetivando ampliar conhecimentos, habilidades e competências que atendam às demandas que a função exige na atualidade.

## 5 - METODOLOGIA

Os cursistas serão distribuídos em **10 turmas**, com **49 gestores** em cada uma delas, totalizando então **490 pessoas** atendidas na formação. Os encontros do “**Eixo Formativo Fundamental**” (**obrigatório**) serão realizados durante quatro dias, intercalando **2 dias** com grupos de **5 turmas**, com carga horária de **16 horas**.

As turmas do “**Eixo: Saberes Conectados**” (**optativo**) serão constituídas mediante inscrição do participante que se interessar pela respectiva temática. Os encontros terão carga horária **de 8h**, sendo realizados em **1 dia**. As inscrições serão efetuadas por meio da **plataforma virtual**, em parceria com a Gerência de Tecnologia Educacional/**GTE**.

A formação continuada terá início com **a aula magna**, posteriormente, continuará por meio do desenvolvimento de **seis eixos** que se desdobrarão em **encontros presenciais e à distância**. **O primeiro módulo** será ministrado com **a parceria do Instituto Ayrton Sena – IAS**, nas instalações da Universidade Paulista – **UNIP**, em **setembro de 2017**. Os **demais módulos** transcorrerão em **2018**, no espaço de formação da **DDPM**.

O último encontro será realizado durante o Seminário de Socialização de Práticas Formativas/DDPM, no qual serão expostas experiências desenvolvidas nas escolas, retratando a prática do gestor por meio de sua atribuição administrativa, pedagógica e financeira nas escolas da Rede Municipal de Educação.

Nos encontros formativos presenciais e à distância será priorizado o exercício constante da reflexão sobre a prática cotidiana do Gestor Escolar, partindo de relatos de experiência, dos saberes contemporâneos ligados à sua área de atuação e às suas relações com o contexto político, econômico, social e cultural, como estratégia de reelaboração de suas atribuições e conhecimentos. Neste sentido, será utilizada a problematização, a criatividade, o processo dialógico e descritivo entre os professores formadores e os cursistas gestores.

No decorrer do processo de reconstrução do conhecimento, serão utilizados recursos teóricos e metodológicos por meio de exposições dialogadas, leituras, mídias sobre as temáticas propostas, discussão, registro, estudo de caso, seminários, produção de roteiros e dramatização, elaboração de situações

problemas e seus respectivos encaminhamentos ou soluções, com o intuito de possibilitar a interação dos gestores no desenvolvimento de uma formação participativa, colaborativa e significativa que expresse a relação teórico-prática, imprescindível, à práxis do gestor escolar.

## 6 – AVALIAÇÃO

A avaliação realizar-se-á considerando as discussões, a produção de documentos e registros elaborados durante as formações in loco e também no ambiente da sala de aula virtual, onde serão disponibilizados materiais de apoio para a consolidação dos conhecimentos tratados nas formações. Outra avaliação será realizada ao final de cada módulo, com o objetivo de obter feedback individualizado, possibilitando aos professores formadores o conhecimento sobre os resultados alcançados e o planejamento das futuras intervenções e reelaboração dos próximos módulos e ações.

Considerada como processo de reflexão crítica e de caráter transformador, a avaliação deverá ocorrer durante todo o percurso da formação continuada por meio de observação direta e indireta, iniciativa, interesse, assiduidade, participação em atividades orais, escritas, de dramatização e do preenchimento de instrumentos avaliativos.

Agir inclusivamente numa sociedade excludente exige consciência crítica, clara, precisa e desejo político de se confrontar com esse modo de ser, que já não nos satisfaz mais. O ato de usar a avaliação da aprendizagem dentro da escola, hoje, configura como investigação e intervenção a serviço da obtenção de resultados bem-sucedidos, é um ato revolucionário em relação ao modelo social vigente. Significa agir de modo inclusivo dentro de uma sociedade excludente; para tanto há necessidade de comprometimento político... de muito comprometimento político. É mais fácil agir na direção para a qual leva a maré; para opor-se a ela, há que se colocar força no remo, muita força! (LUCKESI, 2011, pg. 70).

É nessa perspectiva que a prática avaliativa apontará dados e realçará a necessidade dos gestores escolares apropriarem-se dos fundamentos de suas

práticas para ressignificá-las, pois o gestor que tem conhecimento sobre o processo que envolve o seu fazer (o quê, o porquê, o para quê e o como avaliar e aprender) terá mais condições de avaliar, de reconstruir e elevar o seu trabalho a outro patamar de maior qualidade.

Ao final de cada ano, durante a socialização de práticas formativas, os gestores apresentarão experiências realizadas em suas respectivas escolas, relacionadas às temáticas desenvolvidas na formação continuada, para que possam identificar avanço em sua atividade profissional e, de forma geral, avaliar os resultados alcançados.

## 8 - REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: Acesso em: 22 ago. 2017.

CARNEIRO, Samara Oliveira de Magalhães. **Pedagogia Salesiana de Dom Bosco e educação inclusiva**: histórias de vida de ex-alunas da Casa Mãe Margarida em Manaus/Am. 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2011. [Links]

LUCK, Heloísa (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun., 2000.

MAGALHÃES, Samara Oliveira de. Org. LIMA; NASCIMENTO, Simone do Socorro Freitas. **Formação Continuada de Professores, o cotidiano e a reflexão**. Formação continuada: dos desafios aos impactos na atuação docente. Becalet, 2016.

PARO, Vitor Henrique. Org. SILVA, Luiz Heron da. **A Gestão da Educação ante as exigências de Qualidade e Produtividade da Escola Pública**. A Escola Cidadã no Contexto da Globalização. Vozes, 2001.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL – **Creche e Pré-Escola**. Departamento de Gestão Educacional. Divisão de Ensino Fundamental. Manaus, 2016.

\_\_\_\_\_. ANOS INICIAIS – **Bloco Pedagógico**. Departamento de Gestão Educacional. Divisão de Ensino Fundamental. Manaus, 2016.

\_\_\_\_\_. ANOS FINAIS – **Departamento de Gestão Educacional**. Divisão de Ensino Fundamental. Manaus, 2016.

\_\_\_\_\_. DO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1º SEGMENTO. **Departamento de Gestão Educacional**. Divisão de Ensino Fundamental. Manaus, 2016.

\_\_\_\_\_. DO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2º SEGMENTO. **Departamento de Gestão Educacional**. Divisão de Ensino Fundamental. Manaus, 2016.

REGIMENTO GERAL DAS UNIDADES DE ENSINO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS, 2016. Diário Oficial do Município de Manaus.

RIOS, Terezinha. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.